ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು

ಸಮಕಾಲೀನ ಸಂವಾದ

Azim Premji University



ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪ್ರಕಾಶನದ ೫೯೬ನೇ ಪ್ರಕಟಣೆ

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು

ಸಮಕಾಲೀನ ಸಂವಾದ

Azim Premji University

ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪ್ರಕಾಶನ

SHAALA SHIKSHANA MATTU SHIKSHAKARU : SAMAKALEENA SAMVAADA (Kannada)
SCHOOL EDUCATION AND TEACHERS : CONTEMPORARY DISCOURSE
- A collection of articles by different authors

First Edition : 2020 Pages : 280 Price : ₹ 250
Paper : 70 gsm NS Maplitho 18.6 Kg (1/8 Demy Size)

ಮೊದಲ ಮುದ್ರಣ : 2020

ಪ್ರತಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ : 500

ಬೆಲೆ : ₹ 250

ಮುಖಪುಟ : ನನಿತ್ ಬಿ. ಎಸ್.

ಪ್ರಕಾಶಕರು
ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪಬ್ಲಿಕೇಷನ್ಸ್ ಪ್ರೈವೆಟ್ ಲಿಮಿಟೆಡ್
ಎಂಬೆಸಿ ಸೆಂಟರ್, ಕ್ರೆಸೆಂಟ್ ರಸ್ತೆ, ಬೆಂಗಳೂರು – 560 001
ದೂರವಾಣಿ : 080–22161900 / 22161901 / 22161902

ಸಹಯೋಗ
ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ
ಪಿ.ಇ.ಎಸ್. ಕ್ಯಾಂಪಸ್, ಎಲೆಕ್ಟ್ರಾನಿಕ್ ಸಿಟಿ
ಬೆಂಗಳೂರು – 560 100

ಮುದ್ರಕರು : ಪ್ರಿಂಟೆಕ್ ಪ್ರಿಂಟರ್ಸ್, ಬೆಂಗಳೂರು – 560 079

0110205596 **ISBN 978-93-89308-72-3**

Published by Navakarnataka Publications Private Limited, Embassy Centre No. 11, Crescent Road, Bengaluru - 560 001. Email : navakarnataka@gmail.com in collaboration with Azim Premji University, PES Campus, Electronic City Hosur Road, Bengaluru - 560 100. Website : www.azimpremjiuniversity.edu.in

ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪ್ರಕಾಶನ

ಅಕ್ಷರ ಪಯಣ-೬೦

(೧೯೬೦ – ೨೦೨೦)

'ಪುಸ್ತಕಗಳ ಮೂಲಕ ಮಾನವ ಕುಲದ ಸೇವೆ' ಎಂಬ ಧ್ಯೇಯವಾಕ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭವಾದ ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪ್ರಕಾಶನಕ್ಕೆ ಈಗ ಅರವತ್ತರ ಸಂಭ್ರಮ. ಏಕೀಕರಣಗೊಂಡ 'ಕರ್ನಾಟಕ' ರಾಜ್ಯದ ಭಾಗವಾಗಿಯೇ ಬೆಳೆದ ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪ್ರಕಾಶನ ರಾಜ್ಯದ ಬಹುತೇಕ ಓದುಗರನ್ನು ತಲುಪಿದ ಏಕೈಕ ಸಂಸ್ಥೆ ಎಂಬುದು ಹೆಮ್ಮೆಯ ಸಂಗತಿ. ೧೯೫೦ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ನ್ಯೂ ಸೆಂಚುರಿ ಬುಕ್ ಹೌಸ್ (ಬೆಂಗಳೂರು), ಪ್ರಭಾತ್ ಬುಕ್ ಹೌಸ್ (ಮಂಗಳೂರು), ಜನಶಕ್ತಿ ಪ್ರಿಂಟರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಜನಶಕ್ತಿ ಪ್ರಕಾಶನ (ಬೆಂಗಳೂರು) – ಈ ನಾಲ್ಕೂ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಜನಪರ ಚಿಂತನೆಯ ಪುಸ್ತಕ, ಪತ್ರಿಕೆಗಳ ಮುದ್ರಣ, ಪ್ರಕಟಣೆ ಮತ್ತು ವಿತರಣೆಗೆ ಹೆಸರುವಾಸಿಯಾಗಿದ್ದವು. ಈ ನಾಲ್ಕೂ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಒಗ್ಗೂಡಿಸಿ ೧೯೬೦ರಲ್ಲಿ ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪಬ್ಲಿಕೇಷನ್ಸ್ ಪ್ರೈವೆಟ್ ಲಿಮಿಟೆಡ್ ಎಂಬ ಸಂಸ್ಥೆಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಲಾಯಿತು. ಶ್ರೀಯುತರುಗಳಾದ ಬಿ. ವಿ. ಕಕ್ಕಿಲ್ಲಾಯ, ಎಂ. ಎಸ್. ಕೃಷ್ಣನ್, ಎಸ್. ಆರ್. ಭಟ್, ಎಂ. ಸಿ. ನರಸಿಂಹನ್, ಸಿ. ಆರ್. ಕೃಷ್ಣರಾವ್ ಮುಂತಾದ ಕರ್ನಾಟಕದ ಜನನಾಯಕರೂ, ಚಿಂತಕರೂ ಸೇರಿ ಆರಂಭಿಸಿದ ಈ ಸಂಸ್ಥೆ ಇಂದು ಜನಪರ ಚಿಂತನೆಯ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಬೃಹತ್ ಪ್ರಕಾಶನ ಸಂಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಬೆಳೆದು ನಿಂತಿದೆ.

೧೯೭೦ರ ನಂತರ ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪ್ರಕಾಶನ, ಇತ್ತೀಚೆಗೆ (೨೦೧೮) ಕರ್ನಾಟಕ ಸರಕಾರದಿಂದ ರಾಜ್ಯೋತ್ಸವ ಪ್ರಶಸ್ತಿ ಪುರಸ್ಕೃತರಾದ ಶ್ರೀ ಆರ್. ಎಸ್. ರಾಜಾರಾಮ್ ಅವರ ಕನಸು ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆಯಿಂದಾಗಿ 'ಪುಸ್ತಕಗಳ ಮೂಲಕ ಮಾನವ ಕುಲದ ಸೇವೆ' ಎಂಬ ಧ್ಯೇಯವಾಕ್ಯಕ್ಕೆ ಅರ್ಥ ತಂದುಕೊಟ್ಟಿತು. ಈವರೆಗೆ ಸುಮಾರು ೫೬೦೦ ಪ್ರಕಟಣೆಗಳನ್ನು ಹೊರತಂದಿರುವ ನವಕರ್ನಾಟಕ ಈ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದುಗರೆಡೆಗೇ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುವ ಸಾಹಸವನ್ನು ರಾಜ್ಯಾದ್ಯಂತ ತಾಲೂಕು-ಜಿಲ್ಲಾ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಸಮ್ಮೇಳನ, ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶನಗಳನ್ನೇರ್ಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಮಾಡಿದೆ. ರಾಜಾರಾಮ್‌ರವರ ಜೊತೆಗೂಡಿ ದಶಕಗಳ ಕಾಲ ದುಡಿದ ಎ. ರಮೇಶ ಉಡುಪ ಮತ್ತು ನವಕರ್ನಾಟಕದ ನೂರಾರು ವಿವಿಧ ಹಂತದ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಪರಿಶ್ರಮ ಈ ಸಂಸ್ಥೆಯ ವಿಕಾಸದ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ಸ್ಮರಿಸುವಂಥದ್ದು. ಆರ್. ಎಸ್. ರಾಜಾರಾಮ್ ಅವರ ನಿವೃತ್ತಿ (೨೦೧೬)ಯ ನಂತರ ಸಂಸ್ಥೆ ಡಾ॥ ಸಿದ್ದನಗೌಡ ಪಾಟೀಲರ ನೇತೃತ್ವದಲ್ಲಿ ಪುಸ್ತಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮುನ್ನಡೆಗಾಗಿ ಶ್ರಮಿಸುತ್ತಿದೆ.

ಭೂಗರ್ಭದಿಂದ ಆಕಾಶದವರೆಗಿನ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯುಳ್ಳ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳಾದ ಮಾನವ

ವಿಕಾಸ, ವಿಜ್ಞಾನ, ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ, ಗಣಿತ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ, ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ, ಇತಿಹಾಸ, ಕೃಷಿ, ಸಾಹಿತ್ಯ, ಸಂಸ್ಕೃತಿ, ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರ, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ, ರಾಜಕೀಯ, ಆರ್ಥಿಕತೆ, ಕಾನೂನು, ಆರೋಗ್ಯ, ಪರಿಸರ, ಶಿಕ್ಷಣ, ಜನಪದ, ಕಲೆ, ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯ, ಜೀವನ ಚರಿತ್ರೆಗಳು, ನಿಘಂಟುಗಳು, ಅನುವಾದಗಳು – ಹೀಗೆ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡು ವೈಚಾರಿಕ, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಮನೋಭಾವದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಸಂಖ್ಯ ವಸ್ತು, ವಿಷಯ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯುಳ್ಳ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪ್ರಕಾಶನ ಪ್ರಕಟಿಸಿದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ, ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಖ್ಯಾತಿ ಪಡೆದ ಚಿಂತಕರು, ಬರಹಗಾರರು ಈ ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ವಿದ್ವತ್‌ಪೂರ್ಣ ಕೃತಿಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿ, ಸಂಪಾದಿಸಿ ಕೊಟ್ಟು ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪ್ರಕಾಶನದ ಘನತೆ ಹೆಚ್ಚಲು, ಅದರ ಆಶಯ ಈಡೇರಲು, ನಿರಂತರವಾಗಿ ಆರು ದಶಕಗಳ ಕಾಲ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬೆಳೆದು ಬರಲು ಕಾರಣರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಈ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಓದುಗರ ಅರಿವು ಮತ್ತು ವೈಚಾರಿಕತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಸಂಸ್ಥೆಗೆ ಹಾಗೂ ಲೇಖಕರಿಗೆ ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ಪ್ರಶಸ್ತಿಗಳನ್ನು, ಬಹುಮಾನಗಳನ್ನು ತಂದುಕೊಟ್ಟಿವೆ. ಹೊಸ ಪೀಳಿಗೆಯ ಲೇಖಕರನ್ನೂ, ಓದುಗರನ್ನೂ, ಅವರ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತಲೇ ಬೆಳೆದ ನವಕರ್ನಾಟಕ ಆಧುನಿಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನೂ ತನ್ನ ವಿಕಾಸದ ಭಾಗವಾಗಿಸಿ ಕೊಂಡಿದೆ. ನವಕರ್ನಾಟಕ ಆನ್‌ಲೈನ್ ಮಳಿಗೆ, ವಿದ್ಯುನ್ಮಾನ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಹೀಗೆ ಕಾಲಕಾಲಕ್ಕೆ ಬೆಳೆಯುವ ವಿಜ್ಞಾನ, ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಗಳಿಗೆ ಮೈಯೊಡ್ಡುತ್ತ ಈ ಸಂಸ್ಥೆ ಮುನ್ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ.

ಇಪ್ಪತ್ತು ವರ್ಷದ ಹಿಂದೆ (೧೯೯೯) ಡಾ॥ ಜಿ. ರಾಮಕೃಷ್ಣ ಅವರ ಸಂಪಾದಕತ್ವದಲ್ಲಿ ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪ್ರಕಾಶನದಿಂದ ಆರಂಭವಾದ 'ಹೊಸತು' ತಿಂಗಳ ಪತ್ರಿಕೆ ಕನ್ನಡದ ವಿಚಾರವಾದಿ ಬರಹಗಾರರ, ಓದುಗರ ವೇದಿಕೆಯಾಗಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿದೆ. 'ನೆಮ್ಮದಿಯ ನಾಳೆ ನಮ್ಮದು' ಎಂಬ ಘೋಷವಾಕ್ಯದ ಈ ಪತ್ರಿಕೆ ಕನ್ನಡ ಪತ್ರಿಕೋದ್ಯಮಕ್ಕೆ ವಿಶಿಷ್ಟ ಕಾಣಿಕೆಯಾಗಿದೆ.

ಜನಪರ ಲೇಖಕರಿಂದ, ಪ್ರಜ್ಞಾವಂತ ಓದುಗರಿಂದ ಬೆಳೆದ ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪ್ರಕಾಶನ ಬೆಂಗಳೂರು, ಮೈಸೂರು, ಮಂಗಳೂರು, ಕಲಬುರಗಿ ನಗರಗಳಲ್ಲಿ ಮಳಿಗೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಧಾರವಾಡ, ಶಿವಮೊಗ್ಗ, ದಾವಣಗೆರೆ ಮುಂತಾದ ಕಡೆ ಮಳಿಗೆಗಳನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಜನಮನ ತಲುಪುವ ಗುರಿ ಹೊಂದಿದೆ. ಪ್ರತಿ ಜಿಲ್ಲೆ, ತಾಲೂಕುಗಳಲ್ಲಿ ಪುಸ್ತಕ ಪ್ರದರ್ಶನ ಆಯೋಜನೆ, ಸಂಚಾರಿ ಪುಸ್ತಕ ಪ್ರದರ್ಶನ ಯೋಜನೆ, ವಿಭಿನ್ನ ವಸ್ತು–ವಿಷಯಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಅರವತ್ತು ಪುಸ್ತಕಗಳ ಪ್ರಕಟಣೆ, ಹೀಗೆ ಆರು ದಶಕಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುತ್ತಿರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ (೨೦೧೯–೨೦) ಹಲವಾರು ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಹಮ್ಮಿಕೊಂಡಿದೆ. ಅಕ್ಷರ ಪಯಣ–೬೦ರ ಈ ಹೊತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಲೇಖಕರ, ಕಲಾವಿದರ, ಓದುಗರ, ಪುಸ್ತಕ ವಿತರಕರ, ಹಾಗೆಯೇ ಸಮಗ್ರ ಕನ್ನಡನಾಡಿನ ಜನತೆಯ ಸಹಕಾರ ಹಿಂದಿನಂತೆಯೇ ಮುಂದೆಯೂ ಇರಲೆಂದು ವಿನಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮನವಿ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ.

ನಿರ್ದೇಶಕ ಮಂಡಳಿ

ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪ್ರಕಾಶನ

ಆಭಾರ ಮನ್ನಣೆ

ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಉಪಯುಕ್ತ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ರಚಿಸಿ ಅದನ್ನು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಂತದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಲಭ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ 2018ರಲ್ಲಿ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣ ಸರಣಿಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿತು. ಈ ಸರಣಿಯನ್ನು ವಿವಿಧ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ ಆಯೋಜಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಈ ಸರಣಿಯ ಮೊದಲ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣವನ್ನು 'ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಸಕ್ತ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು' ಎನ್ನುವ ವಿಷಯದ ಕುರಿತು ಆಯೋಜಿಸಲು ನಿರ್ಧರಿಸಿದಾಗ ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿ ನಡೆಸಬೇಕೆಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರಲಾಯಿತು. ಇದನ್ನು ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಆಡಳಿತ ವರ್ಗದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದಾಗ ಉಪಕುಲಪತಿಗಳು ಮತ್ತು ಕುಲಸಚಿವರು ನಮ್ಮ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡು ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣದ ಆಯೋಜನೆಗೆ ಪೂರಕವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಮತ್ತು ಇತರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಟ್ಟರು. ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಆಡಳಿತ ವರ್ಗ, ಅಧಿಕಾರಿ ಮತ್ತು ಸಿಬ್ಬಂದಿ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಮೊದಲಿಗೆ ನಾವು ಆಭಾರಿಯಾಗಿದ್ದೇವೆ.

ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ ಅಧ್ಯಯನ ವಿಭಾಗದ ಅಧ್ಯಕ್ಷರು ಮತ್ತು ಡೀನ್, ಎಲ್ಲ ಬೋಧಕ ವರ್ಗದವರು ಮತ್ತು ಇತರ ಸಿಬ್ಬಂದಿ ವರ್ಗದವರು ಈ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣದ ಆಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣ ನೆರವು ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣದ ಆಯೋಜನೆಯ ಎಲ್ಲ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಜೊತೆಗಿದ್ದು ಸಂಪೂರ್ಣ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಿದ ಡಾ॥ ನಿಂಗಮ್ಮ ಬೆಟ್ಸೂರ್ ಅವರಿಗೆ ಹಾಗೂ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ನಮ್ಮ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು ಸಲ್ಲುತ್ತವೆ.

ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣದ ಆಯೋಜನೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಾಗಿದ್ದ ಅಧಿವೇಶನ ಕೊಠಡಿಗಳನ್ನು ಸುಸಜ್ಜಿತವಾಗಿಸುವುದು, ಅಧಿವೇಶನಕ್ಕೆ ಕರ್ನಾಟಕದ ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳಿಂದ ಆಗಮಿಸಿದ್ದ ಲೇಖಕರಿಗೆ ಊಟ, ವಸತಿ ಇನ್ನಿತರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂ ಸೇವಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿ ನೆರವಾದ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ ವಿಭಾಗದ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರೀತಿಪೂರ್ವಕ ಧನ್ಯವಾದಗಳು.

ಗ್ರಂಥ ಪ್ರಕಟಣೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಿದ ಸಂಪಾದಕ ಮಂಡಳಿಯ ಪ್ರೊ॥ ಬಿ. ಎನ್. ಮಂಜುನಾಥಯ್ಯ ಮತ್ತು ಡಾ॥ ನಿಂಗಮ್ಮ ಬೆಟ್ಸೂರ್ ಅವರಿಗೆ ವಿಶೇಷ ನಮನಗಳು. ಈ ಗ್ರಂಥದಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟಿಸಲಾದ ಪ್ರಬಂಧಗಳ ಆಯ್ಕೆ

ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಅಂತಿಮ ರೂಪಕ್ಕೆ ತರಲು ಲೇಖಕರಿಗೆ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತವಾದ ಸಲಹೆ, ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿ ಪ್ರಬಂಧಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ನೆರವಾದ ಪರಿಶೀಲನಾ ತಂಡದ ದೇವಕಿ ಲಕ್ಷ್ಮೀನಾರಾಯಣ್, ದಿನೇಶ್ ಮಡಗಾಂವ್ಕರ್, ಮಹೇಶ್ ಕುಮಾರ್ ಸಿ. ಎಸ್., ಇನಿ ಪೆರಿಯೋಡಿ ಮತ್ತು ದಿವಾಕರ ಕೆ. ಇವರ ಪಾತ್ರ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾದುದು. ಅವರೆಲ್ಲರ ಪರಿಶ್ರಮ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಗೆ ನಾವು ಋಣಿಗಳು.

ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣದಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಿ ಆರೋಗ್ಯಪೂರ್ಣ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದ್ದಲ್ಲದೆ ಪರಿಶೀಲನಾ ತಂಡ ನೀಡಿದ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಹಲವು ಬಾರಿ ಪರಿಷ್ಕರಿಸಿ, ಮರುಪರಿಷ್ಕರಿಸಿ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಣಾಯೋಗ್ಯವಾಗಿಸಲು ಸಹಕರಿಸಿದ ಲೇಖಕರಿಗೆ ನಮ್ಮ ಅಭಿನಂದನೆಗಳು. ಅವರ ಈ ಪ್ರಯತ್ನ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಅಸಂಖ್ಯಾತ ಜನರಿಗೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾದ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ವಿಶ್ವಾಸವಿದೆ.

ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ ಕರ್ನಾಟಕ ರಾಜ್ಯ ಘಟಕದ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರಾದ ಉಮಾಶಂಕರ್ ಪೆರಿಯೋಡಿ ಮತ್ತು ಜಿಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರಾದ ಎಸ್. ರುದ್ರೇಶ್, ಉಮೇಶ್ ಪಾದೆ, ಶ್ರೀಕಾಂತ್ ಶ್ರೀಧರನ್ ಹಾಗೂ ವಿವಿಧ ಜಿಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಸಂಯೋಜಕರು ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣದ ಆಯೋಜನೆಗೆ ನೆರವು ನೀಡಿರುವುದಲ್ಲದೆ ತಂಡದ ಸದಸ್ಯರು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಹುರಿದುಂಬಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇವರ ನಿರಂತರ ಸಹಕಾರಕ್ಕೆ ನಾವು ಆಭಾರಿಯಾಗಿದ್ದೇವೆ.

ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯ ಸ್ಕೂಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್‌ನ ರೋಹಿತ್ ಧನಕರ್, ಇಂದು ಪ್ರಸಾದ್, ರಾಜಶ್ರೀ ಶ್ರೀನಿವಾಸನ್ ಹಾಗೂ ಇತರ ಬೋಧಕ ವರ್ಗದವರ ಉತ್ತೇಜನ ನಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಬಲ ನೀಡಿದೆ. ಅನುವಾದ ಉಪಕ್ರಮದ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳಾದ ಹೃದಯಕಾಂತ್ ದಿವಾನ್, ಶಾಂತಾ ಕೆ., ಆನಂದ ಎಚ್. ಎನ್., ಜಯಕುಮಾರ್ ಮರಿಯಪ್ಪ, ಗಾಯತ್ರಿ ಬಿ. ಎಸ್. ಹಾಗೂ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಇತರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳಾದ ಸುಜಾತ ಪುರಾಣಿಕ್, ಪ್ರಸಾದ್ ಕುಮಾರ್ ಎಂ. ಡಿ., ಸಂತೋಷ್ ಎಸ್., ಮನೋರಮಾ ಸಿ. ಆಡಿನ ಇವರೆಲ್ಲರ ಸಹಕಾರವಿಲ್ಲದಿದ್ದಲ್ಲಿ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣದ ಆಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಈ ಗ್ರಂಥದ ಪ್ರಕಟಣೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಈ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿ ಅಚ್ಚುಕಟ್ಟಾಗಿ ಪ್ರಕಟಿಸಿ ರಾಜ್ಯದೆಲ್ಲೆಡೆ ತಲುಪಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ನವಕರ್ನಾಟಕ ಪಬ್ಲಿಕೇಷನ್ಸ್ ಸಂಸ್ಥೆ ಹಾಗೂ ಅದರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಾಹಕ ನಿರ್ದೇಶಕರಾದ ರಮೇಶ ಉಡುಪ ಅವರಿಗೆ ನಮ್ಮ ಪ್ರೀತಿಪೂರ್ವಕ ನಮನಗಳು.

ಶರದ್ ಸುರೆ ಮತ್ತು ಎಸ್. ವಿ. ಮಂಜುನಾಥ್
ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ

ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನ ಭಂಡಾರ ಸೃಷ್ಟಿ – ಒಂದು ವಿನೂತನ ಪ್ರಯತ್ನ

ಎಲ್ಲ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ದೊರಕಬೇಕು ಎನ್ನುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದೆ. ಗ್ರಾಮೀಣ ಭಾಗಗಳು ಮತ್ತು ಸಣ್ಣ ಪಟ್ಟಣಗಳಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇವತ್ತಿನ ದಿನಮಾನದಲ್ಲೂ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ಮರೀಚಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡವನ್ನೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಸಂಗ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದ ಕಾರಣ ಸಮಸ್ಯೆ ತೀವ್ರವಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹಲವು ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಿರುವುದು ನಮ್ಮ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಬಂದಿದೆ.

ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಈ ಗುರಿ ಸಾಕಾರಗೊಳ್ಳಬೇಕಾದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವ ಪಠ್ಯವಸ್ತು ಮತ್ತು ಇತರ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳೊಂದಿಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಓದಿ, ಅರ್ಥೈಸಿ, ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪರಾಮರ್ಶಿಸಿ, ತಮ್ಮ ಅನುಭವಗಳೊಂದಿಗೆ ಅದನ್ನು ಸಮೀಕರಿಸಿ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಒಂದು ನಿರ್ಣಯಕ್ಕೆ ಬರುವಂತಹ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅವರು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಾಗಬೇಕು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆರೋಗ್ಯಕರ ವಾತಾವರಣ ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಮೂಲಕ ಇದನ್ನು ನಾವು ಸಾಧಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಜೊತೆಗೆ ಆಳವಾದ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಲಭ್ಯವಿರಬೇಕಾದ ಪೂರಕ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಾಗಿಸುವುದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ, ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರ ಇಂತಹ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಇದು ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳಿಗೂ ಅನ್ವಯವಾದರೂ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಈ ಅಲಭ್ಯತೆಯ ಸವಾಲು ತೀವ್ರವಾಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸಲು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ನಡೆಸುತ್ತಿರುವ ಸ್ನಾತಕ ಮತ್ತು ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯವಸ್ತು ಮತ್ತು ಓದುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಿಂದ ಕನ್ನಡಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಗೂ ಕೂಡ ಅನುವಾದಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಹೀಗೆ ಅನುವಾದಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಣದ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡ ಪ್ರಶಿಕ್ಷಕರು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರು ಮುಂತಾದವರಿಗೂ ಲಭ್ಯವಾಗಬೇಕೆಂಬುದು ಈ ಅನುವಾದ ಉಪಕ್ರಮದ ಉದ್ದೇಶ.

ಇದರೊಂದಿಗೆ ತಲಸ್ಪರ್ಶಿ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಿಕ ನೆಲೆಗಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಎದುರಿಸಬೇಕಾದ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತರುವ ಮೂಲಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ತಯಾರಿಸುವ ಕೆಲಸವೂ ನಡೆದಿದೆ. ಈ ಪ್ರಯತ್ನದ ಭಾಗವಾಗಿ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ವಾರ್ಷಿಕ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣ ಸರಣಿಗಳು, ಸಮ್ಮೇಳನಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಿ, ವಿವಿಧ ಲೇಖಕರಿಂದ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಬರೆಸಿ ಆ ಮೂಲಕ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಗ್ರಂಥ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಹೊರತರುವ ಪ್ರಯತ್ನವೂ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿದೆ.

ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾಗುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಬಂಧಗಳು 2018ರ ಏಪ್ರಿಲ್‌ನಲ್ಲಿ ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ 'ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಸಕ್ತ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು' ಎಂಬ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಲಾದ ಮೊದಲ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣದಲ್ಲಿ ಮಂಡನೆಯಾದ ಪ್ರಬಂಧಗಳಿಂದ ಆಯ್ದ ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದು ಪ್ರಬಂಧಗಳ ಸಂಕಲನವಾಗಿದೆ.

ಈ ರೀತಿಯ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣಗಳಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಅನುಭವ ಹೊಂದಿದವರು ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅಧಿವೇಶನಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಎಲ್ಲರ ನಡುವೆ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಆರೋಗ್ಯಪೂರ್ಣ ಚರ್ಚೆಗಳಾಗುವುದು ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ವೈಚಾರಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿದೆ. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಸಂಶೋಧನಾರ್ಥಿಗಳು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರುವ ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯಿರುವ ಇತರರು ಈ ಪ್ರಬಂಧಗಳ ಲೇಖಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದನ್ನು ಎತ್ತಿಕೊಂಡು ಅದನ್ನು ವಿವಿಧ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ಪರಿಶೀಲಿಸಿ ನೋಡುವ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಇವರೆಲ್ಲರ ಸಮೃದ್ಧ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಒಂದೆಡೆ ಸೇರಿಸಿ ಈ ಸಂಕಲನದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇವರಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ವರ್ಷಗಳ ಅನುಭವವುಳ್ಳವರು, ಇದೀಗ ತಾನೇ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಪಾದಾರ್ಪಣೆ ಮಾಡಿರುವವರು, ರಾಜ್ಯದ ವಿವಿಧ ಜಿಲ್ಲೆಗಳ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಅನುಭವಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಚಿಕಿತ್ಸಕ ಮನಸ್ಸಿನಿಂದ ನೋಡುವ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿರುವವರು ಇದ್ದಾರೆ.

ಲೇಖಕರಲ್ಲಿ ಹಲವರು ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದು ಅವರ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬರವಣಿಗೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸಲು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಸಂಶೋಧನಾತ್ಮಕ ನೆಲೆಗಟ್ಟನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುವಂತೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬರವಣಿಗೆ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ವಿವಿಧ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಯೋಜಿಸಲಾಯಿತು. ಜೊತೆಗೆ ಆ ಲೇಖಕರಿಗೆ ಅಗತ್ಯ ನೆರವನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಒದಗಿಸಲಾಯಿತು.

ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂಕಲನದಲ್ಲಿರುವ ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದು ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಮೂರು ಉಪವಿಷಯಗಳಡಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ಹನ್ನೆರಡು

ಪ್ರಬಂಧಗಳು 'ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆ' ಕುರಿತಾಗಿಯೇ ಇರುವುದು ಸಹಜವಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಬಹುತೇಕ ಲೇಖಕರು ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವವರೇ ಆಗಿದ್ದಾರೆ. 'ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆ' ಕುರಿತಂತೆ ಮೂರು ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಹಾಗೂ 'ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ' ಕುರಿತಂತೆ ಆರು ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಮೂಡಿಬಂದಿವೆ. ಸಂಕಲನದಲ್ಲಿರುವ ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದು ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಈ ಮೂರು ಉಪವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಿದ್ದರೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಉಪವಿಷಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಆದರೂ ಯಾವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉಪವಿಷಯಕ್ಕೆ ಆ ಪ್ರಬಂಧ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ತವಾಗಬಹುದು ಎಂಬ ಮಾನದಂಡದಿಂದ ಅವನ್ನು ವರ್ಗೀಕರಿಸಲಾಗಿದೆ.

'ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆಗಳು' ಉಪವಿಷಯದಲ್ಲಿರುವ ಹನ್ನೆರಡು ಪ್ರಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಅರ್ಧದಷ್ಟು ತರಗತಿ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಹಲವು ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ಹೊಸ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನಹರಿಸಿರುವ ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಮೂರು (ಆನಂದ ಡಿ., ನಾಗಾನಂದ ಜಿ. ವಿ., ಚನ್ನಪ್ಪ ಯಂಟಮಾನ). ಬಹುಭಾಷಿಕತೆ (ದೇವರಾಜ ಕೋಡಬಾಳ) ಬಗೆಗಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಪರಿಶೋಧಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಬಂಧ ಮಂಡನೆಯಾಗಿದ್ದು ಇದು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ಕುರಿತು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಹೊಳಹುಗಳ ಮೇಲೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುತ್ತದೆ. ಗಣಿತ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿ ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ (ರಾಜೀವ ಗೌಡ) ಹಾಗೂ ಇತಿಹಾಸ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ (ಸಂಜಯ್ ಡೇನಿಯಲ್) ಕುರಿತು ಅನುಭವಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡಿರುವ ಪ್ರಬಂಧಗಳೂ ಇವೆ. ಬದಲಾದ ಕಲಿಕಾ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿಭಿನ್ನ ಪಾತ್ರಗಳು, ಸವಾಲುಗಳು, ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನೋಡಿರುವ ಪ್ರಬಂಧಗಳು (ರವಿ ಬಿ. ಟಿ., ರೇಖಾ ಚವ್ಹಾಣ್, ಶಿವಕುಮಾರ್ ಸಿ. ಎಸ್., ವಿನತೆ ಶರ್ಮ) ಇನ್ನೊಂದು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಸೇರಿವೆ. ಮಕ್ಕಳ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ (ಎಂ. ಎ. ಜ್ಯೋತಿ) ಹಾಗೂ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ (ಶೈಲ ಎನ್.) ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಇನ್ನುಳಿದವು.

'ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆ' ಉಪವಿಷಯದಲ್ಲಿರುವ ಮೂರು ಪ್ರಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ **ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದ** ಮೇಲೆ ಒಂದು ಪ್ರಬಂಧ ಗಮನ ಹರಿಸಿದೆ. ಅದು ಶಿಕ್ಷಕ ಪ್ರಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಕುರಿತಂತೆ ಒಂದು ಸಮಗ್ರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ (ಶಿವಶಂಕರ್ ಕಾಂತೇಟಿ ಮತ್ತು ಮಂಜುನಾಥ್ ಎಸ್. ವಿ.) ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. **ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು** ಕುರಿತ ಸಂಕಲನದ ಎರಡು ಪ್ರಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ, ಒಂದು ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ನಾವೀನ್ಯಪೂರ್ಣ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಪ್ರಕರಣ ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿದ್ದು (ಎಂ.ಸಿ. ಮನೋಹರ), ಇನ್ನೊಂದು ಶಾಲಾ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಸಮೃದ್ಧಗೊಳಿಸುವ ಬಗೆಯನ್ನು (ಎಸ್. ಎನ್. ಗಣನಾಥ) ತೆರೆದಿಟ್ಟಿದೆ.

‘ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ’ಯ ಉಪವಿಷಯದ ಕುರಿತು ಆರು ಪ್ರಬಂಧಗಳಿದ್ದು, ಅವು ವಿಭಿನ್ನ ಆಯಾಮಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಹರಿಸಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಗುರುತಿನ ಒಂದು ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರಸ್ತಾಪ (ಗೌರಿ ಶ್ರೀಹರಿ), ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಲಾದ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಅಧ್ಯಯನ (ಗುರು ಮೊಗೇರ್), ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ವಲನದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಪರಿಶೋಧನೆ (ಲಲಿತಾ ಭಟ್), ಸಿದ್ಧ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ತಮ್ಮ ಆಂತರಿಕ ಬಲದಿಂದಲೇ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಅವಲೋಕನ (ಕುಮಾರಸ್ವಾಮಿ ಎಚ್.), ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪಗಳ ಸಂಬಂಧಗಳ ಅಧ್ಯಯನ (ಶರದ್ ಸುರೆ) ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲಿರುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಹಾಗೂ ವಾಸ್ತವದ ಅವಲೋಕನ (ಶಿವಕುಮಾರ್ ಎಸ್.) – ಇವುಗಳ ಪರಿಶೋಧನೆಯನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಮಾಡಿವೆ.

ಮೇಲಿನ ಮೂರು ಉಪವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗಿರುವ ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಲಾದ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಆಲೋಚನೆಗಳಷ್ಟೇ. ಇವುಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಇನ್ನೂ ಮುಂದುವರೆಯಬೇಕಿದೆ. ಇವು ಗುಣಾತ್ಮಕವಾದ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಲಿಖಿತ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಾಗಿವೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜನರು ಬರವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಸಂಕಲನವು ಪ್ರೇರೇಪಣೆ ಆಗಬಲ್ಲದು. ಜೊತೆಗೆ ಈ ಪ್ರಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿರುವ ಒಳನೋಟಗಳು ಓದುಗರನ್ನು ಚಿಂತನೆಗೆ ಹಚ್ಚಿ ಅವರ ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿಯೇ ಹೊಸ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಮುಂದಾಗಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಆಶಯ ನಮ್ಮದಾಗಿದೆ.

ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರ ಅನುಮೋದಿಸಿದ 2020ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಉತ್ಕೃಷ್ಟ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ಒದಗಿಸಬೇಕು; ನಮ್ಮ ದೇಶ ಜ್ಞಾನ ಸಮಾಜವಾಗಿ ಬೆಳೆಯಬೇಕು ಹಾಗೂ ಸುಸ್ಥಿರತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದ ಪರಿವರ್ತನೆಗೆ ಎಲ್ಲರೂ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಕಾಣ್ಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಮುಂದುವರೆದು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಬದಲಾವಣೆಯ ಹರಿಕಾರರು ಎಂದು ಈ ನೀತಿಯು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿನ ಸಂವಾದ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಮಹತ್ತರ ಆಶಯಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಒಂದು ಹೆಜ್ಜೆಯಾಗಿದೆ.

ಶರದ್ ಸುರೆ ಮತ್ತು **ಎಸ್. ವಿ. ಮಂಜುನಾಥ್**
ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ

ಸಂಪಾದಕ ಮಂಡಳಿ

1. ಬಿ. ಎನ್. ಮಂಜುನಾಥಯ್ಯ



ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವೀಧರರು. ಕಳೆದ 40 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿ ಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಉಪನ್ಯಾಸಕರಾಗಿ, ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿ, ನಿವೃತ್ತಿ ನಂತರ ಕರ್ನಾಟಕ ಮುಕ್ತ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಲಂಡನ್ನಿನ ಇನ್ಸ್‌ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್‌ನಿಂದ "ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ"ದಲ್ಲಿ ಕಾಮನ್‌ವೆಲ್ತ್ ಅಸೋಸಿಯೇಟ್‌ಷಿಪ್ (1977) ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ, ಕನ್ನಡ ಹಾಗೂ ಹಿಂದಿ ಸಾಹಿತ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : chandrashekarbmc@gmail.com

2. ನಿಂಗಮ್ಮ ಸಿ. ಬೆಟ್ಸೂರ್



ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ. ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಕಳೆದ 27 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಧಾನ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಆಡಳಿತ ಮತ್ತು ನಾಯಕತ್ವ ಇವರ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಾಗಿವೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : ningammabetsur@gmail.com

3. ಎಸ್. ವಿ. ಮಂಜುನಾಥ್

ಸಮಾಜಕಾರ್ಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವೀಧರರು. ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇಪ್ಪತ್ತು ವರ್ಷ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ ಇವರು ಕಳೆದ ಹನ್ನೊಂದು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನಲ್ಲಿದ್ದು

ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಕರ್ನಾಟಕ ರಾಜ್ಯ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರಾಗಿ ಕ್ಷೇತ್ರಮಟ್ಟದ ಕೆಲಸಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ನಾಯಕತ್ವ ಒದಗಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಮುಖ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ನಾಯಕತ್ವ ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯ ಅನುವಾದ ಉಪಕ್ರಮದ ಸಹನಿರ್ದೇಶಕರಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಈಗ ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿರುವ ಇವರು ಲೇಖಕರೂ ಆಗಿದ್ದಾರೆ.



ಸಂಪರ್ಕ : manjunath@azimpremjifoundation.org

4. ಶರದ್ ಸುರೆ



ಗಣಿತ ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಎಂ.ಎಸ್‌ಸಿ. ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ. ಪದವೀಧರರು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕಳೆದ 15 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಗಣಿತ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆಗಿನ ಕೆಲಸ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಅವರು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯಲ್ಲಿ ಸಹ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : sharad.sure@apu.edu.in

ಪರಿಶೀಲನಾ ತಂಡ



1. ದೇವಕಿ ಲಕ್ಷ್ಮೀನಾರಾಯಣ್

ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಿಂದ ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ. ಪದವಿ ಮತ್ತು ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಗ್ರೊನಿಜೆನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ನೆದರ್‌ಲ್ಯಾಂಡ್ಸ್ ಇಂದ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಸುತ್ತ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯ ಸಲಹೆಗಾರರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತಿರುವ ಇವರು ಇದೇ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿ ನಿವೃತ್ತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಯೂನಿರ್ವಸಿಟಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪತ್ರಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾದ Language and Language Teachingನ ಸಂಪಾದಕ ಮಂಡಲಿಯ ಸದಸ್ಯರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಮೊದಲು ಇವರು ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಸಂಸ್ಥಾನ, ಮೈಸೂರಿನಲ್ಲಿ 20 ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : devaki@azimpremjifoundation.org



2. ದಿನೇಶ್ ಮಡಗಾಂವ್ಕರ್

ಸಮೂಹ ಸಂವಹನ ಮತ್ತು ಪತ್ರಿಕೋದ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಹಾಗೂ ಡಿಜಿಟಲ್ ಮಾರ್ಕೆಟಿಂಗ್‌ನ ಪಿಎಚ್.ಡಿ. ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಬ್ರಾಂಡ್ ಪ್ರೊಮೋಷನ್ ಮತ್ತು ಅನುವಾದದಲ್ಲಿ 15 ವರ್ಷಗಳ ಅನುಭವ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಕಳೆದ ಐದು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯ ಅನುವಾದ ಉಪಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯಕಾರರಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಇವರ ಮೊದಲ ಕಥಾಸಂಕಲನ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಪ್ರಕಟವಾಗಿದೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : dinesh.madagaonkar@apu.edu.in



3. ಕೆ. ದಿವಾಕರ

ಕನ್ನಡ ಭಾಷಾ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಹಾಗೂ ಬಿ.ಎಡ್. ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಕನ್ನಡ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ 21 ವರ್ಷಗಳ ಅನುಭವವಿದ್ದು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್ ಹಾಗೂ ಇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ

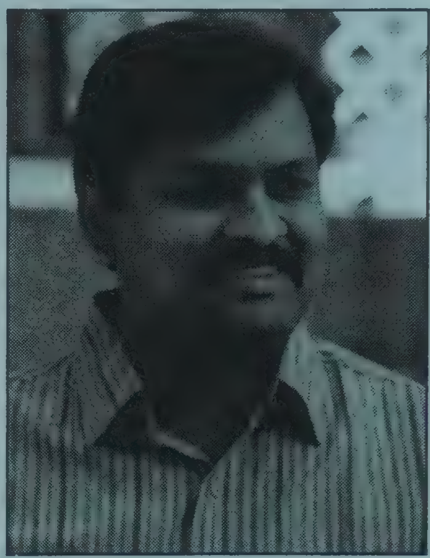
ಬೆಂಗಳೂರಿನ ನಾಗಾರ್ಜುನ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡ ಭಾಷಾ ಉಪನ್ಯಾಸಕರಾಗಿ ಹಾಗೂ ಸಿ.ಬಿ.ಎಸ್.ಇ. ಶಿಕ್ಷಣ ಮಂಡಳಿಯ ಕನ್ನಡ ಭಾಷಾ ವಿಷಯದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.
ಸಂಪರ್ಕ : divakara2013@gmail.com

4. ಇನಿ ಪೆರಿಯೋಡಿ



ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಹಾಗೂ ಲೈಬ್ರರಿ ಎಜುಕೇಟರ್ಸ್ ಕೋರ್ಸ್ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಕಳೆದ ಎರಡು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಕ್ರಿಯೇಟಿವ್ ಸ್ಕೂಲ್‌ನಲ್ಲಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಸಾಹಿತ್ಯ, ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರ, ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯ ಇವರ ಆಸಕ್ತಿಯ ವಿಷಯಗಳಾಗಿದ್ದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಮೂಡಿಸಲು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.
ಸಂಪರ್ಕ : ini.periodi15@apu.edu.in

5. ಮಹೇಶ್ ಕುಮಾರ್ ಸಿ. ಎಸ್.



ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಹಾಗೂ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ. ಪದವೀಧರರು. ಭಾರತೀಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ, ಇಸ್ಲಾಂ, ಮಾತೃಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನಗಳ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗೆಗೆ ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಸಿ ಈ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡು ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಹಲವು ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಐದು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಸಹಾಯಕ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯ ಅನುವಾದ ಉಪಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯಕಾರರಾಗಿದ್ದಾರೆ.
ಸಂಪರ್ಕ : maheshkumar.cs@apu.edu.in

ಪರಿವಿಡಿ

ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆಗಳು

ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ

ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆ

ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಹಿಸಬಹುದಾದ ವಿಭಿನ್ನ ಪಾತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಮಹತ್ವ

– *ರೇಖಾ ಚವ್ಹಾಣ್*

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಇಂದಿನ ನಮ್ಮ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವ ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಅತ್ಯಂತ ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಅನೇಕರ ಮನೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕ ವಾತಾವರಣ ಇಲ್ಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಪೋಷಕರ ಪ್ರೀತಿ ಕಾಳಜಿಗಳಿಂದ ಕೂಡ ಅವರು ಹೊರತಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಆ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಂಡು ಅವರಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಬೇಕಾದ ಗುರುತರ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕ್ಷೇತ್ರಾಧ್ಯಯನವನ್ನು ಕೈಗೊಂಡು ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆಗಳು ಸಂವೇದನಾಶೀಲವಾಗಿದ್ದವೇ? ವಿವಿಧ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆಯೇ? ಆ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ? ಎಂಬಂತಹ ಸಮತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧ ಪರಿಶೋಧಿಸುತ್ತದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

'ಶಿಕ್ಷಣ' ಎಂದೊಡನೆ ನಮ್ಮೆಲ್ಲರ ಕಣ್ಮುಂದೆ ಮೂಡುವ ಮುಖ್ಯವಾದ ಚಿತ್ರಣ ಒಂದು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯದು, ಮತ್ತೊಂದು ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಈಡೇರಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಸಕ್ತ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಆದ್ಯತೆಯು ಸಂಶೋಧನಾ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು, ವಿಭಿನ್ನ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಕಾಲಮಾನದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ಏನಿರಬೇಕು ಹಾಗೂ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ಹೇಗಿರಬೇಕು ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಡುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧ ನಡೆಸುತ್ತದೆ.

ಅಧ್ಯಯನದ ಉದ್ದೇಶಗಳು

ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದರೇನು ? ಮರಿಯ ಮಾಂಟೊಸರಿಯವರು ಹೇಳಿರುವಂತೆ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವ ನೈಸರ್ಗಿಕ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಯನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ

ಗುರಿಯಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಈ ಮಹತ್ವದ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವೇನಿರಬೇಕು ? ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ಕೇವಲ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿರುವ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ವರ್ಗಾಯಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತಗೊಳ್ಳುವುದೆ? ಅಥವಾ ಮಗು ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು ಸಂಸ್ಕರಿಸಿ ಗ್ರಹಿಸುವಂತಹ ಹಾಗೂ ಒಬ್ಬ ನಿರಂತರ ಕಲಿಕಾದಾರನಾಗಲು ತನ್ನ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಜೀವನದ ನೈಜ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಕೌಶಲಭರಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ರೂಪಾಂತರಗೊಳ್ಳಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದೆ? ಶಿಕ್ಷಕರಾಗುವುದಕ್ಕೆ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಕೌಶಲಗಳು, ಅನುಭವಗಳು ಹಾಗೂ ಮನೋವೃತ್ತಿಯ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇರುತ್ತವೆಯೇ? ಇಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಕ್ಷೇತ್ರ ಭೇಟಿ, ಅಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದಾದ ಅನುಭವಗಳು ಹಾಗೂ ಹಲವು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿರುವ ವಿಚಾರಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

ಬಳಸಿದ ವಿಧಾನ : ಕ್ಷೇತ್ರ ಭೇಟಿ : ಗೊಡಬನಾಳ ಶಾಲೆಯ ಯಶವಂತ

ನನ್ನ ವೃತ್ತಿಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಚಿತ್ರದುರ್ಗ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಗೊಡಬನಾಳ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗೆ ಭೇಟಿ ಕೊಡುವ ಅವಕಾಶ ನನಗೆ ದೊರೆಯಿತು. ಅಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸುವುದು ನನ್ನ ಕಾರ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಅದೊಂದು 3, 4 ಹಾಗೂ 5ನೇ ತರಗತಿಯ ಮಿಶ್ರವಯೋಮಾನದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದ ತರಗತಿಯಾಗಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳ ಗಮನ ನನ್ನೆಡೆಗೆ ಸೆಳೆಯದಿರುವಂತೆ ತರಗತಿಯ ಮೂಲೆಯೊಂದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಕುಳಿತೆ. ಬೆಳಗಿನ ಪ್ರಾರ್ಥನೆಯ ನಂತರ ಮಕ್ಕಳೆಲ್ಲಾ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಬಂದು ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ವೃತ್ತಾಕಾರದಲ್ಲಿ ಕುಳಿತರು. ಶಾಂತ ಸ್ವಭಾವದ ಶಿಕ್ಷಕಿ ದೇವೀರಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ನೆಲದ ಮೇಲೆ ಕುಳಿತುಕೊಂಡು ಮಾತುಕತೆ ಆಡುವದರೊಂದಿಗೆ ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತರಗತಿ ಆರಂಭಗೊಂಡಿತು. ನೀರನ್ನು ಎಲ್ಲೆಲ್ಲಿಂದ ಪಡೆಯಬಹುದು? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ತಮ್ಮದೇ ಅನುಭವಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನಲ್ಲಿ, ಕೈಪಂಪು, ಕೊರೆದ ಬಾವಿ, ನದಿ, ಕೆರೆ, ಬಾವಿ, ಹೊಂಡ, ತೊರೆ, ಸಮುದ್ರ ಇತ್ಯಾದಿ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದರೊಂದಿಗೆ ಮಾತುಕತೆಯು ಸಾಗಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕಿ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಕೇಳಿಸಿಕೊಂಡರು. ನಲ್ಲಿಯು ನೀರಿನ ಮೂಲವೇ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟರು. ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಹೌದು ಎಂದರೆ, ಇನ್ನರ್ಧದಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಇಲ್ಲವೆಂದು ಹೇಳಿದರು. ಆಗ ಎರಡೂ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ನಿಲುವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಸಮರ್ಥನೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುವಂತೆ ನಿರ್ದೇಶನವನ್ನು ನೀಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಪರಸ್ಪರ ಚರ್ಚೆಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟರು. ಮಕ್ಕಳು ದೀರ್ಘ ಚರ್ಚೆಯ ನಂತರ ನಲ್ಲಿಯು ನೀರಿನ ಮೂಲವಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ ನೀರಿನ ಮೂಲದಿಂದ ಬಳಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಮನೆ ಅಥವಾ ಗ್ರಾಮಗಳಿಗೆ ನೀರನ್ನು ರವಾನಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಎಂದು ಒಮ್ಮತಕ್ಕೆ ಬರುವಂತೆ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಕ್ರೋಢೀಕರಿಸಿದರು.

ಅನಂತರ ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ನಿರ್ದೇಶನದಂತೆ ಮಕ್ಕಳು ಚಿಕ್ಕ ಕಲಿಕಾ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ

ವಿಭಾಗಗೊಂಡು, ಪ್ರತಿ ಗುಂಪೂ ಒಂದೊಂದು ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿತು. ತಮಗೆ ನೀಡಿದ್ದ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ತಲ್ಲೀನರಾಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪುಗಳ ನಡುವೆ ಒಂದೆಡೆ ತುಸು ಹೊತ್ತು ಕೂರುವುದೂ ಅಸಾಧ್ಯ ಕಾರ್ಯವಾಗಿದ್ದ ತುಂಟ ಕಂಗಳ ಯಶವಂತ ಎಂಬ ಹುಡುಗನನ್ನು ಕಂಡೆ. ಇವ ಕಪ್ಪೆಯಂತೆ ಕುಪ್ಪಳಿಸುತ್ತಾ, ಆ ಗುಂಪಿನಿಂದ ಈ ಗುಂಪಿಗೆ, ಈ ಗುಂಪಿನಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಗುಂಪಿಗೆ ಸಾಗುತ್ತಿದ್ದ. ತಾನು ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿದ್ದವರನ್ನು ಮಾತನಾಡಿಸುತ್ತಾ ಕೆಲವು ಸಲಹೆಗಳನ್ನೂ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ. ಅಲ್ಲೊಬ್ಬಳ ಜಡೆಯನ್ನು ಎಳೆದ. ಅಯ್ಯೋ! ಇನ್ನೇನು ಅವರ ನಡುವೆ ದೊಡ್ಡ ಜಗಳವಾಗುವುದೇನೋ ಎಂದು ಗಾಬರಿಗೊಂಡೆ. ಆಶ್ಚರ್ಯವೆಂದರೆ ಅವನನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅರಿತಿದ್ದ ಹುಡುಗಿ ಮರುಸ್ಪಂದಿಸುವ ಬದಲಾಗಿ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿ, ತನ್ನ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಮರಳಿದಳು. ಅವನ ವರ್ತನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಪರಿಚಿತರಾಗಿದ್ದಂತೆ ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಅವನು ತಮ್ಮ ಗುಂಪಿನವನಲ್ಲನಾದರೂ ಅವನ ಸಲಹೆಯನ್ನು ಧಾರಾಳವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು ಹಾಗೂ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಶಿಕ್ಷಕಿ ಅವಶ್ಯಕತೆಯ ಮೇರೆಗೆ ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾ, ಆ ಗುಂಪು ತನ್ನ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಆ ನಂತರ ಅವನಿದ್ದ ಗುಂಪು ಗ್ರಾಮದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಮನೆಗಳಲ್ಲಿ ನಲ್ಲಿಗಳಿವೆ, ಎಷ್ಟು ಬೀದಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೈ ಪಂಪುಗಳಿವೆ ಎಂಬ ಸಮೀಕ್ಷೆ ಕೈಗೊಳ್ಳಲು ತೆರಳಿತು. ಮಕ್ಕಳು ಮನೆಮನೆಯ ಬಳಿ ಹೋಗಿ ಹಿರಿಯರಿಂದ ಈ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸುವಾಗ, ಅವನು ಮಾತ್ರ ಈ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧವೇ ಇಲ್ಲದಂತಿದ್ದ. ಆದರೆ ಅವನ ಕಂಗಳು ಮಾತ್ರ ಪ್ರಾಣಿ, ಪಕ್ಷಿಗಳ ಮೇಲಿತ್ತು. ಈ ನಾಯಿ ನಿಮ್ಮದೇ? ನಿಮ್ಮ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಹಸುಗಳಿವೆಯೇ? ಎಂಬಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಿದ್ದ. ಗುಂಪಿನ ಇತರೆ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಅವನು ಗುಂಪಿನಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಗೊಳ್ಳದಂತೆ ಎಚ್ಚರ ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಯಶವಂತನ ವರ್ತನೆಯು ಹೊವರ್ಡ್ ಗಾರ್ಡ್‌ನರ್ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿರುವ 9 ರೀತಿಯ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ (Multiple Intelligences) ಎಂಟನೆಯದಾದ ನೈಸರ್ಗಿಕ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಯ ಕಲಿಕಾ ಶೈಲಿಯನ್ನು (Naturalist intelligence - ability to recognize and categorize plants, animals and other objects in nature) ಜ್ಞಾಪಿಸುತ್ತಿತ್ತು.

ಬಲ್ಲಾಪಟ್ಟಣ ಶಾಲೆಯ ವಿನಾಯಕ

ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನನಗೆ ತಕ್ಷಣ ನೆನಪಿಗೆ ಬಂದದ್ದು ಬಲ್ಲಾಪಟ್ಟಣ ಸರ್ಕಾರಿ ಕಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ವಿನಾಯಕ. ಈ ಶಾಲೆಗೆ 2016ರಲ್ಲಿ ಭೇಟಿಕೊಟ್ಟು 1ರಿಂದ 3ನೇ ತರಗತಿಯ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಿದ್ದಾಗ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದ್ದರೆ ಮುದ್ದಾದ, ದುಂಡು ಕಂಗಳ ಮುಗ್ಧ ವಿನಾಯಕ ತರಗತಿಯ ಮೂಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಸ್ಲೇಟ್ ಹಿಡಿದು 'ಅ ಆ' ತಿದ್ದುತ್ತಿದ್ದ! ಶಿಕ್ಷಕಿ ಹಾಗೂ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ವರ್ತನೆಗಳಿಂದ ಯಾವ ರೀತಿ ವಿನಾಯಕ ಮೂಲೆಗುಂಪಾಗಿದ್ದ ಎಂಬುದು ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ತಿಳಿಯಿತು. ಯಾರಿಗೂ ಬೇಡವಾದ ಹುಡುಗನಾಗಿದ್ದ

ಅವನ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಹಲವಾರು ದೂರುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು – "ಅವನೊಬ್ಬ ಎಲ್ಲರ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಕದಿಯುವ ಮಗು, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ತೊಂದರೆ ಕೊಡುವವನು", "ಕಲಿಕಾ ಸಮಸ್ಯೆ ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ, ಎರಡು ವರ್ಷ ಕಳೆದರೂ ಒಂದಕ್ಷರ ಕಲಿಯದ ಮಗು". ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಅವರ ದೂರುಗಳಲ್ಲಿ ನಿಜಾಂಶವಿಲ್ಲ ಎಂದು ನನಗೆ ತಿಳಿದುಬಂದರೂ, ಪ್ರತ್ಯುತ್ತರ ನೀಡುವ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ನಾನಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅವನೊಂದಿಗೆ, ಸಹಪಾಠಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಂದಿಗೆ ಆಳವಾಗಿ ವಿಚಾರ ಮಾಡಿ ನಂತರ ಆತನೊಂದಿಗೆ ಸಮಯ ಕಳೆದ ನಂತರ "ಆತ ಒಬ್ಬ ಅದ್ಭುತ ಮಗು" ಹಾಗೂ ಅವನಿಗೆ ಬೇಕಾಗಿರುವುದೇನೋ ಈ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ದೊರೆಯುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ತಿಳಿಯಿತು. ಅವನ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ನನ್ನ ಪ್ರಯತ್ನ ಅವನು ಎಲ್ಲರಂತೆ ಕಲಿಯಬಲ್ಲನೆಂದು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸಿತು. ವಿನಾಯಕನು ತನಗೆ ಏನು ಬೇಕು, ಅದನ್ನು ಎಲ್ಲಿಂದ ಪಡೆಯಬೇಕು ಎಂದು ಕಲಿತಿದ್ದನೇ ಹೊರತು, ಅದನ್ನು ಪುನಃ ಅದೇ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಇಡುವುದು ಕಲಿತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅವನಿಗೆ ಪೆನ್ಸಿಲ್ ಬೇಕು ಎಂದಾಗ ಅವನ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಬ್ಯಾಗಿನಿಂದ ಎತ್ತಿಕೊಂಡು ಬರೆದು, ಅದನ್ನು ತಾನು ಕುಳಿತಿದ್ದ ಜಾಗದಲ್ಲಿಯೇ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುತ್ತಿದ್ದ. ಅವನೊಬ್ಬ 'ಕಳ್ಳ ಮಗು' ಎಂದು ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಕಟ್ಟುವ ಬದಲಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕಿ ಅವನಿಗೆ ಪುನಃ ಅದೇ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಇಡುವುದು ಮತ್ತು ತನ್ನ ಬಳಿ ಇಲ್ಲದ ವಸ್ತುಗಳು ಬೇಕಾದಾಗ ಸ್ನೇಹಿತರಿಂದ ಕೇಳಿ ಪಡೆಯುವುದನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡಬೇಕಿತ್ತು. ಅಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿನ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ ಅವನಿಗಿತ್ತು. ಅಲ್ಲಿ ವಿನಾಯಕನಿಗೆ ಕಲಿಕಾ ಸಮಸ್ಯೆಯಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ಆ ಹುಡುಗನಂತಹ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡು, ಕಲಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆ ಶಿಕ್ಷಕಿಗೆ ಇದೆ ಎಂಬುದು ತಿಳಿಯಿತು. ಬೆಳೆಯುವ ಸಿರಿಯನ್ನು ಮೊಳಕೆಯಲ್ಲಿ ಚಿವುಟುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಅಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿತ್ತೇ ಹೊರತು ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಪೂರಕವಾದಂತಹ ಪೌಷ್ಟಿಕ ಸತ್ವವನ್ನು ಉಣಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಕಾಣಲಿಲ್ಲ.

ಕಾಡಂಕನಹಳ್ಳಿ ಶಾಲೆಯ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ

ಕಾಡಂಕನಹಳ್ಳಿ ಚನ್ನಪಟ್ಟಣ ತಾಲ್ಲೂಕಿನ ಒಂದು ಪುಟ್ಟ ಗ್ರಾಮ. ಆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಾನೊಂದು ದಿನ ಕಳೆದ ಅದ್ಭುತ ಅನುಭವವಿದು. ನಾಲ್ಕು ಮತ್ತು ಐದನೆಯ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳೆಲ್ಲಾ 10 ಗಂಟೆಗೆ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಬಂದು ವೃತ್ತಾಕಾರದಲ್ಲಿ ಕುಳಿತರು. ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿವಕುಮಾರ್ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಾತುಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ತರಗತಿಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದರು. "ನಮ್ಮ ಗ್ರಾಮದಲ್ಲಿ ಏನೆಲ್ಲಾ ಇವೆ?" ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು "ಮನೆಗಳು, ಪ್ರಾಣಿಗಳು, ಜನ, ಆಸ್ಪತ್ರೆ, ಗ್ರಾಮ ಪಂಚಾಯಿತಿ ಕಚೇರಿ, ರಸ್ತೆ, ನ್ಯಾಯ ಬೆಲೆ ಅಂಗಡಿ, ಬಸ್ಸು ನಿಲ್ದಾಣ, ಪೊಲೀಸ್ ಠಾಣೆ, ಆಟದ ಮೈದಾನ..." ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಯ ಮೇಲೆ ಬರೆದರು. "ಆಸ್ಪತ್ರೆ, ಗ್ರಾಮ ಪಂಚಾಯಿತಿ ಕಚೇರಿ, ರಸ್ತೆ, ನ್ಯಾಯ ಬೆಲೆ ಅಂಗಡಿ, ಬಸ್ಸು ನಿಲ್ದಾಣ, ಪೊಲೀಸ್ ಠಾಣೆ, ಆಟದ ಮೈದಾನ ಇವೆಲ್ಲಾ ಏನು ಎಂದು ನಿಮಗೆ ತಿಳಿದಿದೆಯೇ?" ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಮುಂದಿಟ್ಟರು. ಮಕ್ಕಳು ಹೇಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರೂ ಸರಿಯಾದ

ಪದ ತಿಳಿದಿರಲಿಲ್ಲ. ಆಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವುಗಳನ್ನು "ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಆಸಿ" ಎಂದು ಕರೆಯುವರು ಎನ್ನುತ್ತಾ, "ಅವುಗಳನ್ನು ಏಕೆ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಆಸ್ತಿ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ?" ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಮುಂದಿಟ್ಟರು. "ಅವುಗಳನ್ನು ಎಲ್ಲಾ ಜನರೂ ಬಳಕೆ ಮಾಡಲು ಇರುವುದರಿಂದ ಅವುಗಳಿಗೆ ಹಾಗೆ ಕರೆಯುವರು" ಎಂಬ ಉತ್ತರವನ್ನು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ನೀಡಿದರು. ನಂತರ "ಪೊಲೀಸ್ ಠಾಣೆಗೆ ಹೋದಾಗ ನಾವು ಯಾರನ್ನು ಭೇಟಿಯಾಗುತ್ತೇವೆ?" ಎಂಬಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದರ ಮೂಲಕ ವಿವಿಧ ವೃತ್ತಿಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಂದಲೇ ಹೇಳಿಸಿದರು. ಯಾವ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲವೋ ಅಂತಹ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳುತ್ತಾ, ಅವರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟರು. ಆ ನಂತರ ಸಾಕಷ್ಟು ವೃತ್ತಿಗಳ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತಹ ಘಟನೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಿ, ಆ ಘಟನೆಯಲ್ಲಿ ಹಾದು ಹೋದ ವೃತ್ತಿಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಮರುನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟರು. ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಆಳವಾದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮೂರು ಚಿಕ್ಕ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿಸಿದರು. ಒಂದೊಂದು ಗುಂಪಿಗೂ ಒಂದೊಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಿದ್ದರು. ಅದರಂತೆ ಒಂದೊಂದು ಗುಂಪು ಒಂದೊಂದು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಆಸ್ತಿಯನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಬೇಕಿತ್ತು. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪೂರ್ವ ತಯಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಗ್ರಾಮ ಪಂಚಾಯಿತಿ ಅಧ್ಯಕ್ಷರ ಮನೆಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡಿ, ಆ ದಿನ ಮಕ್ಕಳು ಬರುವುದಾಗಿಯೂ, ಅವರಿಗೆ ಪಂಚಾಯಿತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿ ನೀಡುವುದು ಮತ್ತು ಅವರು ಕೇಳುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಬೇಕಾಗಿಯೂ ಕೇಳಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಹಾಗೆಯೇ ದೇವಸ್ಥಾನದ ಅಕ್ಕಪಕ್ಕದಲ್ಲಿರುವ ಸಮುದಾಯದವರಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಬರುವ ವಿಚಾರ ತಿಳಿಸಿ, ಅವರಿಗೆ ಮಾಹಿತಿ ಕೊಟ್ಟು ಸಹಕರಿಸಲು ಕೇಳಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಐದಾರು ಮಕ್ಕಳಿದ್ದು, ಒಬ್ಬರು ತಂಡದ ನಾಯಕರಾಗಿ ಆಯ್ಕೆಗೊಂಡಿದ್ದರು.

ಆ ಎಳೆಯ ಸಂಶೋಧಕರ ತಂಡಗಳು ತಮ್ಮ ಶೋಧನೆಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದವು. ಒಂದು ತಂಡ ಗ್ರಾಮ ಪಂಚಾಯಿತಿ ಅಧ್ಯಕ್ಷರ ಮನೆಗೆ ತೆರಳಿದರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಗುಂಪು ಗ್ರಾಮದ ದೇವಸ್ಥಾನದ ಬಳಿ ಸಾಗಿತು. ಇನ್ನೊಂದು ಗುಂಪು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಉಳಿದು ಶಾಲೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸತೊಡಗಿತು.

ಪಂಚಾಯಿತಿ ಅಧ್ಯಕ್ಷರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಗುಮುಖದೊಂದಿಗೆ ಸ್ವಾಗತಿಸಿದರು. ಅವರ ಮನೆ ಗ್ರಾಮೀಣ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಮನೆಯಾಗಿದ್ದು, ನಡುಮನೆಯ ತೂಗು ಉಯ್ಯಾಲೆಯಂತಹ ಆಸನದಲ್ಲಿ ಪಂಚಾಯಿತಿಯ ಅಧ್ಯಕ್ಷರು ಕುಳಿತಿದ್ದರು. ಮಕ್ಕಳು ಚಾಪೆಯ ಮೇಲೆ ಕುಳಿತರು. "ಮಕ್ಕಳೇ. ನೀವು ನಮ್ಮ ಮನೆಗೆ ಬಂದದ್ದು ಖುಷಿಯಾಗಿದೆ. ಬಂದಿರುವ ವಿಚಾರವೇನು?" ಎಂದರು. ತಂಡದ ನಾಯಕಿ ಸಹನ ತಾವು ಗ್ರಾಮ ಪಂಚಾಯಿತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಲು ಬಂದಿರುವುದಾಗಿ ತಿಳಿಸಿ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಕ್ಷರ ಮುಂದಿಟ್ಟಳು. ಗ್ರಾಮ ಪಂಚಾಯಿತಿ

ಎಂದರೇನು? ಅದು ಏನು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ? ಅದು ಹೇಗೆ ರಚನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ? ಇತ್ಯಾದಿ. (ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಿದ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ ಪಂಚಾಯಿತಿ ಅಧ್ಯಕ್ಷರೂ ಸಹ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪಂಚಾಯಿತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರಿಸಲು ಒಂದು ಟಿಪ್ಪಣಿಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿ ಕೊಂಡಿದ್ದರು). ಗ್ರಾಮ ಪಂಚಾಯಿತಿ ಹೇಗೆ ರಚನೆಯಾಗುತ್ತದೆ, ಚುನಾವಣಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ, ಪಂಚಾಯಿತಿಗೆ ಆಯ್ಕೆಯಾದ ಸದಸ್ಯರ ಕಾರ್ಯಗಳೇನು? ಇರುವ ಅನುದಾನಗಳಾವುವು? ಅವುಗಳ ಬಳಕೆ ಹೇಗೆ? ಯೋಜನೆಗಳು, ಅವುಗಳ ಅನುಷ್ಠಾನ ಮತ್ತು ಫಲಾನುಭವಿಗಳು ಯಾರು? ಮುಂತಾದ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಅಧ್ಯಕ್ಷರು ವಿವರವಾಗಿ ಮಾಹಿತಿ ನೀಡಿದರು. ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಟಿಪ್ಪಣಿ ಬರೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, ನಿಮ್ಮ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪಂಚಾಯಿತಿಯಿಂದ ಗ್ರಾಮದ ಯಾವ ರಸ್ತೆಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಿಸಿದ್ದೀರಿ? ಮುಂತಾದಂತೆ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದರು. ಇದಕ್ಕೆ ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ ಅಧ್ಯಕ್ಷರು ಮಕ್ಕಳ ಈ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಭಯರಹಿತವಾಗಿ ಮುಕ್ತ ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕೊಂಡಾಡಿದರು.

ಇದೇ ರೀತಿ ದೇವಸ್ಥಾನಕ್ಕೆ ಭೇಟಿ ನೀಡಿದ ತಂಡವೂ ಸಹ ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮುದಾಯದವರಿಂದ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ, ದೇವಸ್ಥಾನದ ಇತಿಹಾಸ, ಯಾರು ಕಟ್ಟಿಸಿದವರು, ಅದಕ್ಕೆ ಖರ್ಚಾದ ಹಣವೆಷ್ಟು, ಅಲ್ಲಿನ ದೈನಂದಿನ ಕಾರ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಜಾತ್ರಾ ಮಹೋತ್ಸವ ಮತ್ತು ಅದರ ಆಚರಣೆ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಆರು ಪುಟಗಳ ವರದಿಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿತ್ತು. ಹಾಗೆಯೇ ಶಾಲೆ ಬಗ್ಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದ ತಂಡವೂ ಸಹ ಸಮಗ್ರ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಗ್ರಹ ಮಾಡಿತ್ತು.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಎಲ್ಲಾ ತಂಡಗಳು ತಾವು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ್ದ ವಿವರಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ತಂಡದೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡವು.

ಈ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಕೆಳಗಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಲಾಯಿತು

ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿದ್ದ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಶಿಕ್ಷಕರು ನೀಡಿದ ಯಾವುದೇ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಿದ್ಧರನ್ನಾಗಿಸಿತ್ತು.

1. ತಮ್ಮ ಸಹಪಾಠಿಗಳಿಂದ ಒದಗಿ ಬಂದ ಮರುಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವಿಲ್ಲದೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು.
2. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾವಯವ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತ್ತು.
3. ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಯಾವುದೇ ಒತ್ತಡವಿರಲಿಲ್ಲ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಇತರೆ ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಮಾತನಾಡಿ ತಮಗೆ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.
4. ಮಕ್ಕಳು ಪುಟ್ಟ ಸಂಶೋಧಕರಂತೆ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಜನರೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡುವುದು, ಅಗತ್ಯ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ ಸೂಕ್ತ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮಾಡುವುದು ಇವೆಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅನುಭವದ ಕಲಿಕೆಗೆ ತೊಡಗಿಸಿತ್ತು.

5. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವವರಾಗಿದ್ದರೇ ಹೊರತು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ತುರುಕುವ ಮತ್ತು ಆ ನಂತರ ಅದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ, ಅವರ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿರಲಿಲ್ಲ.
6. ಎಲ್ಲಿಯೂ ಲಿಂಗ ಭೇದ ಕಾಣಲಿಲ್ಲ. ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಸಮಾನವಾಗಿಯೇ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು, ಪರಸ್ಪರರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.
7. ಎಲ್ಲಿಯೂ ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ವರ್ತನೆ ಕಾಣಲಿಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ ಸಹಕಾರ ಮತ್ತು ಸಹಯೋಗದ ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದ ವಾತಾವರಣವಿತ್ತು.

ಈ ಮೇಲಿನ ನಿದರ್ಶನಗಳಿಂದ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಏಕೆ ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಚಿತ್ರಣ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಮಗುವಿನ ಆಸಕ್ತಿಯೇ ಬೇರೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ದಿನದ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯಡಿ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯಗಳೇ ಬೇರೆಯಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲಿ ಯಶವಂತನಿಗೆ ಸಿಕ್ಕ ಅವಕಾಶ ವಿನಾಯಕನಿಗೆ ಸಿಗಲಿಲ್ಲ.

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ಹಾಗೂ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಯಾವ ಮಗುವನ್ನು ತಿರಸ್ಕಾರ ಭಾವದಿಂದ ಕಾಣುವರೋ ಆ ಮಗುವನ್ನು ತರಗತಿಯ ಸಹಪಾಠಿಗಳೂ ತಿರಸ್ಕರಿಸುವರು.

ಆಗಷ್ಟೇ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವ ಮಗು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಹಾಗೂ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಇಂತಹ ವರ್ತನೆಯಿಂದ ತನ್ನ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲದೆ ಆ ಮಗುವಿನ ಮನೋವೃತ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಬೀರುತ್ತವೆ.

ಆದರೆ ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿಯೇ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಯೋಜಿಸಿ ಆಯೋಜಿಸುವುದು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯ? ಇದರಿಂದ ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯುಂಟಾಗುವುದಿಲ್ಲವೇ? ಅವರಿಗಾಗಿಯೇ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ತರಗತಿ ಅಥವಾ ಶಾಲೆ ಇದ್ದರೆ ಉತ್ತಮವಲ್ಲವೇ? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮೂಡುವುದು ಸಹಜ. ಆದರೆ ಸಮಾಜವೊಂದು ವಿವಿಧ ವಯೋಮಾನದ, ವಿವಿಧ ಆಸಕ್ತಿ ಉಳ್ಳವರ, ವಿವಿಧ ಸಮಸ್ಯೆ ಹೊಂದಿರುವ ಜನಸಮುದಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಗುಂಪಾದರೆ, ಆ ಗುಂಪಿನ ಸಮುದಾಯದ ಮಕ್ಕಳನ್ನೇ ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಶಾಲೆಯು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪೂರಕ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು. ಆಗ ಮಾತ್ರ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ನೈಜ ಉದ್ದೇಶ ಈಡೇರುತ್ತದೆ.

ತರಬೇತಿಯೇ ಇಲ್ಲದ ವಯಸ್ಕರ ಗುಂಪೊಂದು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲಿಸಿದ ಬಗೆ

ಮಾಯಾ ಪ್ರಜಾಯತ್ನ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಜೀವನ ಕೌಶಲ ಪಾಠಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾ ಅನುಕೂಲಗಾರಳಾಗಿ ನಾನು ಆಯ್ಕೆಗೊಂಡಿದ್ದೆ. ಅದು ನನ್ನ ಮೊಟ್ಟಮೊದಲ

ಕೆಲಸವಾಗಿತ್ತು. ಅದೊಂದು 12ರಿಂದ 14 ವಯಸ್ಸಿನ, ಶಾಲೆಗೆ ದಾಖಲಾಗದ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಕೇಂದ್ರವಾಗಿತ್ತು. ಅಲ್ಲಿದ್ದ 30 ಮಕ್ಕಳೂ ನಾನಾ ಕಾರಣಗಳಿಂದ ಶಾಲೆ ಬಿಟ್ಟವರೇ. ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳು ತಮಗೆ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ಆಸಕ್ತಿ ಇಲ್ಲದೇ ಇರುವುದರಿಂದ ಶಾಲೆ ಬಿಟ್ಟಿರುವುದಾಗಿ ತಿಳಿಸಿದರೆ, ಇನ್ನು ಕೆಲವರು ಅನಿವಾರ್ಯ ಕಾರಣಗಳಿಂದ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಈ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಏರಿಳಿತಗಳನ್ನು ಕಂಡವರಾಗಿದ್ದರು. ಕೆಲವರು ಕುಡಿತದ .ಚಟದಿಂದ ಪರಿಣಮಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಿಂಸಾಚಾರವನ್ನು ಉಂಡವರಾಗಿದ್ದರೆ, ಮತ್ತೆ ಕೆಲವರು ಪೋಷಕರನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡಿರುವುದು, ಇನ್ನೂ ಕೆಲವರು ತಾಯಂದಿರೊಂದಿಗೆ ಇದ್ದು ತಂದೆಯಿಂದ ದೂರವಾಗಿದ್ದರು. ಹೀಗೆ ಒಬ್ಬೊಬ್ಬರೂ ಒಂದೊಂದು ರೀತಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದವರಾಗಿದ್ದರು.

ನನ್ನೊಂದಿಗೆ ಇನ್ನೂ ಮೂರು ಜನ ಕಲಿಕಾ ಅನುಕೂಲಗಾರರಿದ್ದರು. ನಾವ್ಯಾರೂ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿದ್ದೆವು. ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಆಗಲಿ ಅಥವಾ ಒಂದೆಡೆ ಕುಳಿತು ಕೆಲ ನಿಮಿಷ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದೇ ಆಗಲಿ ಅಭ್ಯಾಸವಿರಲಿಲ್ಲ. ಇದರಿಂದ ಈ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಂದೆಡೆ ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಅವರು ನಾವು ಹೇಳುವುದನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಷ್ಟು ಹಂತಕ್ಕೆ ಅವರನ್ನು ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ನಮಗೆ ಹರಸಾಹಸವಾಗಿತ್ತು.

ಈ ಮಕ್ಕಳು ಯಾವುದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವ ಸಲುವಾಗಿ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದ್ದ ಕಾರಣ, ಸಿಕ್ಕ ಸೀಮಿತ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಓದುವುದು, ಬರೆಯುವುದು ಮತ್ತು ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದ ವ್ಯವಹಾರ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವಷ್ಟು ಗಣಿತವನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅವರ ಕರಕುಶಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಮಾಡುವುದು ನಮ್ಮ ಗುರಿಯಾಗಿತ್ತು. ಮೊದಲಿಗೆ ಇವರಿಗೆ ಏನು ಹೇಳಿಕೊಡಬೇಕೆಂಬ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿದ ನಮ್ಮ ಗುಂಪು ಅದಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತಹ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಸಿಕೊಂಡು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿತು. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಲೇ ಇಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಸರಿಹೊಂದಲಿಲ್ಲ. ನಾವು ಅವರಿಗೆ ಏನು ಹೇಳಿಕೊಡಬೇಕೆಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ದೈನಂದಿನ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಯೋಜನೆ ರೂಪಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಆದುದರಿಂದ ಶಾಲೆಯ ನಂತರದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮರುದಿನದ ಯೋಜನೆ ರೂಪಿಸಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಮಾಡತೊಡಗಿದೆವು. ಈ ಮಕ್ಕಳ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಯಾವುದು ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯ, ಯಾವುದರಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೋ, ಅವುಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ನಮ್ಮ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆವು. ತಮಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸಿ, ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುವೆಡೆಗೆ ಮಕ್ಕಳೇ ನಮ್ಮನ್ನು ಕೊಂಡೊಯ್ದರು.

ಅವುಗಳ ಒಂದಿಷ್ಟು ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಹೀಗಿವೆ

1. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯ ಬಳಿ ಕಂಡ ನಾಯಿಗಳಿಗೆ ಕಲ್ಲು ಹೊಡೆಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಅಭ್ಯಾಸ ತಪ್ಪಿಸಲು ನಮ್ಮ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿದ್ದ ಪ್ರಾಣಿಸ್ನೇಹಿ ಅನುಕೂಲಗಾರರೊಬ್ಬರು, 'ಪ್ರಾಣಿಗಳು' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲೆ ಯೋಜನೆ ತಯಾರಿಸಿದರು. ಅದರಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ತಮಗಿಷ್ಟವಾದ ಪ್ರಾಣಿ ಯಾವುದು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡಲು ಏನು ಕಾರಣ ಎಂಬ ಚರ್ಚೆಯೊಂದಿಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಲಾಯಿತು. ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಇಷ್ಟವಾದ ಪ್ರಾಣಿಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅದರ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಿರುವಾಗ, ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚನೆಯೇ ಮಾಡದಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳು (ವಿಶೇಷವಾಗಿ ನಾಯಿಗಳಿಗೆ ಕಲ್ಲು ಹೊಡೆಯುತ್ತಿದ್ದವರು) ತಮಗೆ ಇಷ್ಟವಾದ ಪ್ರಾಣಿಯ ಹೆಸರೇನೆಂಬುದನ್ನು ಯೋಚಿಸತೊಡಗಿದರು. ಬೇರೆಯವರು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಪ್ರಾಣಿಗಳನ್ನು ಏಕೆ ಇಷ್ಟಪಡಬೇಕು ಎಂಬುದು ಅವರಿಗೆ ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಅರ್ಥವಾಗತೊಡಗಿತು. ಈ ಚರ್ಚೆ ಕ್ರಮೇಣ ಮಕ್ಕಳು ನಾಯಿಗೆ ಕಲ್ಲು ಹೊಡೆಯುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿತು. ನಂತರ ನಮಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಾಣುವ ಪ್ರಾಣಿಗಳು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳಿಂದಾಗುವ ಉಪಯೋಗಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಹಾಗೂ ಮುಂದುವರೆದು ಸಾಕು ಪ್ರಾಣಿಗಳು ಹಾಗೂ ಕಾಡುಪ್ರಾಣಿಗಳು ಎಂದು ವರ್ಗೀಕರಣ ಮಾಡಿ, ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಯಿತು. ಕೋತಿಗಳ ಗುಂಪೊಂದು ಶಾಲೆಯನ್ನು ಹಾದು ಹೋಗುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡು, ಕಾಡು ಮತ್ತು ಪ್ರಾಣಿಗಳಿಗಿರುವ ನಂಟೇನು? ಅವುಗಳೇಕೆ ಕಾಡಿನಿಂದ ಜನವಸತಿ ಪ್ರದೇಶಗಳಿಗೆ ಬರುತ್ತವೆ, ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಜನಸಂಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ಕಡಿಮೆಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಾಣಿಸಂತತಿ, ಈ ಎಲ್ಲಾ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಯಿತು. ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಾಣಿಯ ಜೀವನಾವಧಿಯ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದು, ತರಗತಿಯೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಯಿತು. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ತಮಗಿಷ್ಟವಾದ ಪ್ರಾಣಿಗಳ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು, ಮೃಗಾಲಯ ಮತ್ತು ಅಭಯಾರಣ್ಯದ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಗೆ ಒಂದು ನಾಯಿಯನ್ನು (ನಿಕ್ಕಿ) ದತ್ತು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿಕರಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು.

ಬಹಳಷ್ಟು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ತಣಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಅನುಕೂಲಗಾರರೊಬ್ಬರು ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಸಲಹೆ ನೀಡಿದರು. ಅದರಂತೆ ಮಕ್ಕಳು ಬಂದೊಡನೆ ಅವರಿಗೆ ಡ್ರಮ್/ತಮಟೆಯಂತಹ ಸಂಗೀತಕ್ಕೆ ತಮಗೆ ಇಷ್ಟ ಬಂದಂತೆ ನೃತ್ಯ ಮಾಡಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಅವರು

ಸಾಕಾಗುವಷ್ಟು ನೃತ್ಯ ಮಾಡಿ ತಣಿದ ನಂತರ ಪ್ರಾರ್ಥನೆ ಮತ್ತು ಧ್ಯಾನದೊಂದಿಗೆ ದೈನಂದಿನ ತರಗತಿ ಆರಂಭವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಇದರಿಂದ ಅವರ ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಸುಧಾರಣೆ ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಕೋಪ ಮತ್ತು ಉದ್ವೇಗದಿಂದ ಕೂಡಿದ ವರ್ತನೆಗಳು ಕಡಿಮೆಯಾದವು.

2. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೃತ್ಯ ಹೇಳಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಂದಲೇ ಲೀಡರ್ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದ ಹುಡುಗನೊಬ್ಬ (ಆನಂದ) ಆಕಸ್ಮಿಕವಾಗಿ ಬಿದ್ದು ಕೈಯನ್ನು ಮುರಿದುಕೊಂಡ. ಅವನ ಕೈ 'V' ಆಕಾರವಾಗಿದ್ದನ್ನು ಕಂಡು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಗಾಬರಿಗೊಂಡರು. ಹೀರೋ ಎಂಬುದಾಗಿ ಬಿಂಬಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದ ಆನಂದ ಮಗುವಿನಂತೆ ಜೋರಾಗಿ ಅಳಲು ಆರಂಭಿಸಿದ. ತಕ್ಷಣವೇ ಅನುಕೂಲಗಾರರು ಪ್ರಥಮ ಚಿಕಿತ್ಸೆಯನ್ನು ನೀಡಿ, ಸಮೀಪದ ಆಸ್ಪತ್ರೆಗೆ ಕರೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗಿ ಚಿಕಿತ್ಸೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರು. ನಂತರ ಅನುಕೂಲಗಾರರೇ ಆನಂದನನ್ನು ಅವನ ಮನೆಗೆ ಕರೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗಿ ಅವರ ಪೋಷಕರಿಗೆ ನಡೆದ ಘಟನೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಿ, ಅಪಾಯವಿಲ್ಲವೆಂಬ ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡಿಸಿ ಬಂದರು. ಆಗ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡಲು ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೇ "ಪ್ರಥಮ ಚಿಕಿತ್ಸೆ". ವಿವಿಧ ಗಾಯಗಳಿಗೆ, ಅಂಗಾಂಗಗಳ ಮೂಳೆ ಮುರಿದಾಗ, ಮೂರ್ಛೆ ಹೋದಾಗ, ತಲೆ ಸುತ್ತಿ ಬಿದ್ದಾಗ, ಹುಳುಗಳು ಕಡಿದಾಗ, ಬೆಂಕಿಯ ಅಪಘಾತಕ್ಕೊಳಗಾದಾಗ, ಕಣ್ಣಿಗೆ ತೊಂದರೆಯಾದಾಗ ಇತ್ಯಾದಿ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಕರೆದು ಅವರಿಂದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸಲಾಯಿತು. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಷಯ ಕೊಟ್ಟು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಪಾತ್ರಾಭಿನಯ ಮಾಡುವಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಅವರಿಗೆ ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು.

ಒಂದು ಬೇಸಿಗೆಯ ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಊಟದ ವಿರಾಮದಲ್ಲಿ ನಾಗರಹಾವೊಂದು ಶಾಲಾ ಆವರಣದೊಳಗೆ ಬಂದಿತು. ಊಟ ಮಾಡಿ ಅಲ್ಲಿಯೇ ಅಲೆದಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳು ಅದನ್ನು ಕಂಡು ಹಾವು ಎಂದು ಕಿರುಚಿಕೊಂಡರು. ಅನುಕೂಲಗಾರರು ಮೊದಲನೆ ಮಹಡಿಯಿಂದ ಇಳಿದು ಬರುವಷ್ಟರಲ್ಲಿ ಓಡಿ ಬಂದ ಸ್ಥಳೀಯರೊಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳ ಜತೆ ಸೇರಿಕೊಂಡು ಕೋಲಿನಿಂದ ಹಾವನ್ನು ಚಚ್ಚಿಬಿಟ್ಟಿದ್ದರು. ಮಕ್ಕಳ ಈ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಕಂಡ ಅನುಕೂಲಗಾರರಿಗೆ ಏನೂ ತೋಚದಂತಾಯಿತು. ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಅವರಲ್ಲಿನ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆಯು ಇಳಿಮುಖಗೊಂಡಿತ್ತು. ಆದರೆ ಈ ಘಟನೆಯು ಎಲ್ಲರಲ್ಲೂ ಉದ್ವೇಗವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅದಾದ ನಂತರ ಎಲ್ಲರಲ್ಲೂ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಮೌನ ಆವರಿಸಿತ್ತು. ತಾವು ಮಾಡಿದ್ದು ಸರಿಯಲ್ಲ ಎಂಬ ವಿಚಾರ ಅವರನ್ನು ಕಾಡಿದಂತಿತ್ತು. ಎಲ್ಲರೂ ಮೌನವಾಗಿ ತರಗತಿಗೆ ಬಂದರು. ಅನುಕೂಲಗಾರರು ನಡೆದ ಘಟನೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಲು

ಹುಡುಗನೊಬ್ಬನನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ ಅವನು ನಡೆದ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ವಿವರಿಸಿದನು. ಇದರಿಂದ ಏನು ಪ್ರಯೋಜನ? ಎಂದು ಕೇಳಿದ್ದಕ್ಕೆ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು 'ಹಾವು ಕಚ್ಚಿದರೆ ಸತ್ತು ಹೋಗುತ್ತಾರೆ ಮಿಸ್ ಅದಕ್ಕೆ ಸಾಯಿಸಿದ್ದೇವೆ' ಎಂದರು. ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಅನುಕೂಲಗಾರರು 'ಆದರೆ ಹಾವು ಏನೂ ತಪ್ಪು ಮಾಡದಿದ್ದರೂ ಮನುಷ್ಯರು ಸಾಯಿಸಿಬಿಡುತ್ತಾರೆ' ಎಂದರು. ಆಗ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿದ್ದೇ 'ಪರಿಸರ ಸಮತೋಲನ' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ. ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಗಿಡ, ಮರ, ಪ್ರಾಣಿ, ಪಕ್ಷಿಗಳು ಹೇಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿವೆ ಎಂಬ ವಿಚಾರದ ಬಗ್ಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಕೂಲಗಾರಿಕೆ ಸಾಗಿತ್ತು. ಕಾಡು ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತಿರುವುದು, ಮನುಷ್ಯ ಸಂತತಿಯಿಂದ ಹಾಳಾಗುತ್ತಿರುವ ಪರಿಸರ, ದಿನೇ ದಿನೇ ಕಲುಷಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಗಾಳಿ, ನೀರು, ಮಣ್ಣು ಮತ್ತು ಇದರ ಪರಿಣಾಮ ಇವೆಲ್ಲಾ ವಿಚಾರಗಳ ಕಲಿಕೆಯು ಮಕ್ಕಳ ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದಲೇ ಮುಂದುವರೆದಿತ್ತು. ಪರಿಸರ ಅಸಮತೋಲನದ ಘೋರ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಅನುಕೂಲಗಾರರೊಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳ ಮನ ತಟ್ಟುವಂತಹ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಹೆಣೆದರು.

3. ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಹದಿಹರೆಯಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿದ್ದ ಕಾರಣ ಪರಸ್ಪರ ಆಕರ್ಷಣೆಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಿದ್ದದ್ದು ಆಗಾಗ ನಮ್ಮ ಗಮನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಿತ್ತು. ಒಂದು ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಇದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗೋಚರಿಸಲು ಆರಂಭವಾಯಿತು. ಈ ಪ್ರಾಕೃತಿಕ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಈ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆಯುವುದಕ್ಕೂ ಮುನ್ನ ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಅಪಾಯಗಳನ್ನು ತಿಳಿದಿರುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ ಎಂದು ಅನುಕೂಲಗಾರರ ತಂಡದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚೆಯಾಯಿತು. ಆಗ ಅಗತ್ಯವೆಂದು ಗುರುತಿಸಲಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೇ "ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಲೈಂಗಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ." ಆದರೆ ಇವೆಲ್ಲಾ ಅವರಿಗೆ ತಿಳಿಸುವುದಾದರೂ ಹೇಗೆ? ಈ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ನಾನು ಮತ್ತು ನನ್ನ ಮಹಿಳಾ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿ ಹಾಗೂ ಗಂಡು ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ಪುರುಷ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಈ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗಿನ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡಲು ಯೋಜಿಸಿಕೊಂಡೆವು. ನಾವು ಮನುಷ್ಯನ ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಚರ್ಚಿಸಲು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಆರಂಭಿಸಿದೆವು. ಶೈಶವಾವಸ್ಥೆಯಿಂದ ವೃದ್ಧಾಪ್ಯದವರೆಗೆ ಏನೆಲ್ಲಾ ದೈಹಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಆಗುತ್ತವೆ, ಒಂದೊಂದು ಅವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಆಗುವ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಏರಿಳಿತಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಿದೆವು. ಎಳೆಯ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಮದುವೆಯಾಗುವುದು, ತಾಯಿ/ ತಂದೆಯಾಗುವುದು, ಇದರಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಆರ್ಥಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರೋಗ್ಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಲಾಯಿತು. ಹೆಣ್ಣು ಮತ್ತು ಗಂಡು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಡಾ॥ ಶ್ರೀಧರ್ ಎಂಬ ವೈದ್ಯರು ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದ ಲೈಂಗಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಕ್ಕೆ ಕರೆದೊಯ್ದು ಅಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಈ ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟೆವು. ಕಾರ್ಯಾಗಾರದ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ

ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯ ಕುರಿತು ಅನುಕೂಲಗಾರರು ಚರ್ಚಿಸುವಾಗ ಒಂದು ಮಗು ತನ್ನ ದೇಹವನ್ನು ಅನಗತ್ಯವಾಗಿ ಮುಟ್ಟುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದಳು. ಮಕ್ಕಳು ಈ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಯುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ ಎಂದು ಅರಿತು ಆ ವಿಚಾರದ ಬಗ್ಗೆ ಅರ್ಥೈಸಲು ಮುಂದಾದೆವು. ಅಕ್ಕರೆಯಿಂದ ಮುಟ್ಟುವುದು ಹೇಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಕೆಟ್ಟ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಮುಟ್ಟುವುದು ಹೇಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಜ್ಞಾನ ನೀಡಿದೆವು. ಮತ್ತು ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶ ಎದುರಾದಾಗ ಪಾರಾಗುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ವಿವರಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಕಥೆಗಳನ್ನು ನಾವೇ ಹುಟ್ಟು ಹಾಕಿದ್ದೆವು. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಕಥೆಗಳು, ನಿದರ್ಶನಗಳ ವಿವರಣೆಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಮನಸ್ಥಿತಿ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದವು ಎನ್ನಬಹುದು.

4. ಸುಮಾರು ದಿನ ತರಗತಿಯೊಳಗೇ ಬಾರದ ಅರುಣ್‌ನನ್ನು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿದ್ದು: ಸಹಪಾಠಿಗಳ ನಡುವೆ ತರಲೆ ಎಂದೇ ಹೆಸರುವಾಸಿಯಾಗಿದ್ದ ಅರುಣ್ ಶಾಲೆಯವರೆಗೂ ಬಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಬರುತ್ತಿದ್ದ. ಆದರೆ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಬರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಕಿಟಕಿಯಲ್ಲಿಯೇ ನಿಲ್ಲುತ್ತಿದ್ದ. ಅನುಕೂಲಗಾರರ ಮಾತುಗಳನ್ನು ನಕಲು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ, ಮಕ್ಕಳು ನಗುತ್ತಿದ್ದರು, ತರಗತಿ ನಡೆಸಲು ಅವನಿಂದ ಸಾಕಷ್ಟು ಅಡ್ಡಿಯುಂಟಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಅನುಕೂಲಗಾರರು ಅವನನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕರೆದು ಕೂರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಹೀಗೆ ಅತ್ತಿತ್ತ ಸುತ್ತಾಡುವುದು, ಕಿಟಕಿಯಲ್ಲಿ ನಿಲ್ಲುವುದೇ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದ. ಅನುಕೂಲಗಾರರೊಮ್ಮೆ ಅವನಿಗೇ ತಿಳಿಯದಂತೆ ಅವನ ಹಿಂದೆ ಹೋಗಿ ನಿಂತು 'ಓಡಬೇಡ. ನಾನು ನಿನ್ನ ಹಿಡಿಯಲು ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ನನಗೆ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆ ಇದೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರ ಕೊಡುವೆಯಾ?' ಎಂದರು. 'ಕೇಳಿ' ಎಂದ ಅವನು. 'ಹೀಗೇ ನೀನು ದಿನಾ ಸಮಯ ವ್ಯರ್ಥವಾಗಿ ಕಳೆದರೆ ದೊಡ್ಡವನಾದ ಮೇಲೆ ನಿನಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಕೆಲಸ ಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ' ಎಂದರು. ಅದಕ್ಕೆ ಅರುಣ್ 'ಬೇಡ ಬಿಡಿ. ನಾನು ಆಟೋ ಓಡಿಸುತ್ತೇನೆ' ಎಂದ. 'ಆಟೋ ಮೀಟರ್ ಹಣ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳೋದು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ಚಿಲ್ಲರೆ ಕೊಡೋದು ಗೊತ್ತಿರಬೇಕಲ್ಲವಾ, ಅದಕ್ಕಾದರೂ ನೀನು ಕಲಿಯುವುದು ಬೇಡವಾ?' ಎಂದರು. ಅದಕ್ಕೆ ಅರುಣ್ 'ನನಗೆ ಗೊತ್ತು' ಎಂದ. 'ಹಾಗಾದರೆ ಹೇಳು ಆಟೋ ಚಾರ್ಜ್ 25 ಆಗಿದೆ. ನಾನು 100 ರೂಪಾಯಿ ಕೊಡುತ್ತೇನೆ, ನೀನು ಎಷ್ಟು ಹಣ ನನಗೆ ವಾಪಸ್ಸು ಕೊಡುತ್ತೀಯಾ?' ಅರುಣ್ ಬಳಿ ಉತ್ತರವಿರಲಿಲ್ಲ. ನಂತರ 'ನಾನು ಆಟೋ ಓಡಿಸೋಲ್ಲ. ಹೂವು ಮಾರುತ್ತೇನೆ'. ಎಂದ, ಅದಕ್ಕೆ ಮರುಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿ ಅನುಕೂಲಗಾರರು 'ಒಂದು ಮೊಳ ಹೂವಿಗೆ ಎಷ್ಟಿರುತ್ತದೆ? ಹತ್ತು ಮೊಳ ಹೂವಿಗೆ ಎಷ್ಟಾಗುತ್ತದೆ?' ಎಂದರು. ಆಗ ಅರುಣ್ ಸ್ವಲ್ಪ ಆಲೋಚನೆ ಮಾಡತೊಡಗಿದ. ಅಷ್ಟಕ್ಕೆ ನಿಲ್ಲಿಸಿ ಅನುಕೂಲಗಾರರು ಮುನ್ನಡೆದರು. ಮರುದಿನ ಎಲ್ಲರೂ ಡ್ರಾಯಿಂಗ್ ಮಾಡುವಾಗ ತಾನೂ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ ಎಂದು ಬಂದ. 12 ವರ್ಷಗಳಾದರೂ ಪೆನ್ಸಿಲ್ ಹಿಡಿಯದ ಅರುಣ್

ಮೊದಲ ಬಾರಿಗೆ ಕ್ರೆಯಾನ್ ಹಿಡಿದು ಬಣ್ಣ ಹಚ್ಚಲು ಆರಂಭಿಸಿದ್ದ. ಎಲ್ಲರೂ ಮುಗಿಸಿದರೂ ಬಣ್ಣ ಹಚ್ಚುವುದರಲ್ಲಿ ಅವನು ತಲ್ಲೀನನಾಗಿದ್ದ. ಆ ದಿನದ ಅರುಣ್‌ನ ವರ್ತನೆ ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ಆಶ್ಚರ್ಯಗೊಳಿಸಿತ್ತು. ಅಂದಿನಿಂದ ಅರುಣ್ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಬರಲು ಆರಂಭಿಸಿದ. ಆದರೆ ಒಬ್ಬ ಅನುಕೂಲಗಾರರ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಇರುತ್ತಿದ್ದ. ಇಡೀ ದಿನ ಡ್ರಾಯಿಂಗ್ ಮಾಡುವುದೇ ಅವನ ಕೆಲಸವಾಯಿತು. ಅದನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಬೇರೇನೂ ಮಾಡಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅನುಕೂಲಗಾರರು ಅವನು ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಚಿತ್ರಗಳ ಹೆಸರು ಮತ್ತು ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವುದರೊಂದಿಗೆ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಗಣಿತ (ಉದ್ದ, ಅಗಲ, ಮಿ.ಮೀ, ಸೆಂ.ಮೀ., ಇತ್ಯಾದಿ) ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಕೆಲವೇ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಅವನ ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವ ಕೌಶಲ ಎಷ್ಟು ಸುಧಾರಿಸಿತ್ತೆಂದರೆ ಅವನೊಂದು ದೊಡ್ಡ ಹಡಗಿನ ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸಿ ಅದರಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತರ ಮತ್ತು ಅನುಕೂಲಗಾರರ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಸೇರಿಸಿದ್ದ. ಆದರೆ ಒಂದು ದಿನ ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದ ಹಾಗೆ ಶಾಲೆಗೆ ಬರುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿದ. ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಮಗು ಬಾರದಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ವ್ಯರ್ಥವಾಯಿತಲ್ಲಾ ಎಂಬ ಬೇಸರ ಅನುಕೂಲಗಾರರಿಗಾಯಿತು. ಇದೊಂದು ಜೆ.ಕೆ.ಪಿ.ಯ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಸಮಸ್ಯೆ. ಮಕ್ಕಳು ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿಯೇ ಶಾಲೆ ಬಿಡುತ್ತಿದ್ದು, ಹೊಸ ಮಕ್ಕಳು ಬರುವುದು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಇದ್ದುದರಿಂದ ಅಂದುಕೊಂಡಂತಹ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ತಲುಪಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಬಾರಿ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

ಮೇಲಿನ ನಿದರ್ಶನಗಳಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು

ಮೊದಲನೆಯ ಶಾಲಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳೇ ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳಾಗಿದ್ದರು. ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ಪಾತ್ರ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಡುತ್ತಾ, ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸರಾಗವಾಗಿರಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದಾಗಿತ್ತು. ಇದೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಅವಲಂಬಿತ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಮೀರಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸ್ವಯಂ ನಿರ್ದೇಶಿತ ಕಲಿಕಾದಾರರಾಗುವೆಡೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ಮೇಲೆ ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ ಅವಲಂಬಿತರಾಗಿದ್ದರೂ ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ಪಾತ್ರ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿತ್ತು. ಇನ್ನೂ ಮಿಶ್ರ ವಯೋಮಾನದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದ ಪರಿಸರವು ಒಂದೆಡೆ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ದೊಡ್ಡ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನೋಡಿ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದರೆ, ದೊಡ್ಡ ಮಕ್ಕಳು ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು, ಅವರನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಸುವುದು, ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡು ತಕ್ಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾ ಅವರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾದಂತಹ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ವಯೋಮಾನದ ಮಕ್ಕಳು ಈ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯವನ್ನು ಮಾತ್ರವೇ ಕಲಿಯಬೇಕೆಂಬ ಪೂರ್ವ ನಿರ್ಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಮೀರಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳೇ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಈ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಗೆ ನಿರ್ವಹಣಾ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯ ವ್ಯಯ ಮಾಡುವುದರ ಹೊರತಾಗಿ ಇತರೆ

(ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಯೋಜನೆ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು, ಇತ್ಯಾದಿ) ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯಗೊಳಿಸುತ್ತಿತ್ತು.

ಅದೊಂದು ಸುಂದರವಾದ, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕವಲ್ಲದ, ಸಹಭಾಗಿತ್ವದಿಂದ ಕೂಡಿದ ಸಮನ್ವಯ ಮಾದರಿಯ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರವಾಗಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕಿಯೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಎಲ್ಲರೂ ಪರಸ್ಪರ ಸಹ-ಕಲಿಕಾದಾರರಾಗಿದ್ದರು, ಒಬ್ಬರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಇನ್ನೊಬ್ಬರು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಗಳಾಗಿದ್ದರು. ಬೇಕಾದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ಬೆಂಬಲ ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದರು, ಎದುರಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಅಥವಾ ಸಹಪಾಠಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಮಾಲೋಚಿಸಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಯಶವಂತನೇನಾದರೂ ಇಂತಹ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಹಾಗೂ ಇಂತಹ ಮನೋವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರದ ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇದ್ದಿದ್ದರೆ ಅವನ ಸ್ಥಿತಿ ಏನಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತೋ ಊಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ ಈ ಮಗುವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವುಳ್ಳ ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಏನಾದರೂ ಇದ್ದಿದ್ದರೆ ಬಹುಶಃ ಇವನೊಬ್ಬ ಎಡಿಹೆಚ್‌ಡಿ (Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಒಳಗಾಗಿರುವ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಹಪಾಠಿಗಳಿಗೆ ತಲೆನೋವಾಗಿ ಪರಿಣಮಿಸಿರುವ ಮಗುವೆಂದೂ ಬಿಂಬಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಹಾಗೂ ಅವನನ್ನು ಅನೇಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟು ಆರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ ಕಲಿಕಾ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಸಂಭವವೂ ಇರುತ್ತಿತ್ತು.

ಆದರೆ ಎರಡನೆಯ ಉದಾಹರಣೆಯಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಅವಶ್ಯಕತೆ, ಕಲಿಕಾ ಶೈಲಿ ಹಾಗೂ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿ ವಿಫಲಗೊಂಡಿದ್ದರು. ಮಗುವಿನ ಮೇಲೆ ಹಲವಾರು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಧೋರಣೆಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಹಾಗೂ ಮಗು ದಡ್ಡನೆಂಬ ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಕಟ್ಟುವ ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ಮನೋವೃತ್ತಿಯು ಉಳಿದ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೂ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿ ಮಗುವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಿತ್ತು. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಮಗುವಿನ ಮಾನಸಿಕ ಸ್ಥಿತಿಯ ಮೇಲೆ ಭಾರಿ ಪ್ರಭಾವ ಉಂಟಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದ್ದು, ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಆಸಕ್ತಿ ಕಳೆದುಕೊಂಡು ಅದ್ಭುತ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಂಭವವೂ ಇತ್ತು.

ಮೂರನೇ ಉದಾಹರಣೆಯಲ್ಲಿ ಶಿವಕುಮಾರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳನ್ನೇ ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಗೆ ಜವಾಬ್ದಾರರಾಗುವಂತಹ ಪರಿಸರವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿದ್ದರು. ಮಕ್ಕಳು ಗುಂಪಾಗಿ ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಕಾರ್ಯದ ಅನ್ವೇಷಣೆಯನ್ನು ಮಾಡಿದರು. ಇದರಿಂದ ಅವರಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ, ಹುಡುಕುವ, ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಬರವಣಿಗೆ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸುವ, ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ, ತಂಡವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ – ಹೀಗೆ ಅನೇಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಒತ್ತಡರಹಿತವಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಆಗುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿತ್ತು.

ಇನ್ನೂ ಯಾವುದೇ ಅನುಭವವೇ ಇಲ್ಲದ ಅನುಕೂಲಗಾರರ ಗುಂಪೊಂದು ಸಂದರ್ಭ-ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ, ಅದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಲೇ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಇರುವಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಜೊತೆಗೆ ಇಲ್ಲಿ

ಶಿಕ್ಷಕರು – ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಂಬ ಔಪಚಾರಿಕ ಅಂತರವೇನೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಯಾವುದೇ ಅನುಭವ ಅಥವಾ ತರಬೇತಿ ಇಲ್ಲದ ಅನುಕೂಲಗಾರರು ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತಹ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನೇ ಕಲಿಯಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದರು. ತಾವೇನು ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಪರಿಣತರಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಕುರಿತು ನಿಖರ ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ ಬಾಹ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಬಳಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವವನ್ನು ಸಮೃದ್ಧಗೊಳಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.

ಈ ಮೂರೂ ನಿದರ್ಶನಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ಎಷ್ಟು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತವೆ.

ಒಳನೋಟಗಳು

ಈ ಮೇಲಿನ ನಿದರ್ಶನಗಳು ಯಾವುದೇ ಪೂರ್ವನಿರ್ಧರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳದೆಯೇ ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಯಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಕಾಡಂಕನಹಳ್ಳಿ ಶಾಲೆಯ ಶಿವಕುಮಾರ ಎಂಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವತಃ ಅನ್ವೇಷಿಸಿ ಜ್ಞಾನ ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದರ ಮೂಲಕ ತಾವು ಮಗುವಿಗೆ ಸಿದ್ಧ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಅವರಿಗಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿ, ತಮ್ಮ ಬೌದ್ಧಿಕ ಅರಿವನ್ನು ಜಾಗೃತಗೊಳಿಸುವುದನ್ನು ಸಾಧ್ಯಗೊಳಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು 'ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುವುದು' ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟು ತಾವಾಗಿಯೇ ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಿ ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಚಾಲನೆ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. ಹಾಗೆಯೇ, ಗೊಡಬನಾಳ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಂದು ನಿರ್ದೇಶಿತ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಕಾರ ಒದಗಿಸುವಂತಹ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿದ್ದರು. ಇನ್ನು ಯಾವುದೇ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರದ ಅನುಕೂಲಗಾರರ ಗುಂಪು ಹದಿಹರೆಯಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳು ಏನೆಲ್ಲಾ ಕಲಿಯಬೇಕು ಎಂಬ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಅಗತ್ಯ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಿದರು.

ಈ ಎಲ್ಲಾ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಹುದುಗಿರುವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮೂಲಾಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕ ಕಲ್ಪಿಸುತ್ತಾ ಮುಂದಿನ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ನೈಸರ್ಗಿಕವಾಗಿ ಜರುಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ. ಇದರಿಂದ ತಮಗೆ ಸಂಬಂಧವೇ ಇಲ್ಲದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಒತ್ತಾಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಕಲಿಯಬೇಕಾದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಆಗುವಂತಹ ಒತ್ತಡದಿಂದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಾಪಾಡಬಹುದು.

ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞ ಜೀನ್ ಪಿಯಾಜೆರವರ ರಚನಾತ್ಮಕವಾದದ ಅನುಸಾರ, ಸಂಜ್ಞಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಜೈವಿಕ ಪಕ್ವತೆ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ ಅನುಭವದ ಪರಿಣಾಮದಿಂದ

ಉಂಟಾಗುವ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮರುಸಂಯೋಜನೆಯಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಈಗಾಗಲೇ ತಮಗೆ ತಿಳಿದಿರುವ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮ ಅನ್ವೇಷಣೆಗಳ ಅನುಭವದಿಂದ ಅವುಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ, ತಮ್ಮ ಸುತ್ತಲ ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗ್ಗೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನೋಡಿದಾಗ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮಗು ಸಕ್ರಿಯ ಭಾಗೀದಾರನಾಗಿ ತನ್ನ ಕಲಿಕೆಗೆ ತಾನೇ ಜವಾಬ್ದಾರನಾಗುವಂತಹ ಮಗು-ಕೇಂದ್ರಿತ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನ ಪಾತ್ರ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಎಷ್ಟೇ ಬೆಳೆದರೂ ಸಹ ಒಟ್ಟಾರೆ ಮಾನವ ಜೀವನವನ್ನು ಪ್ರಕೃತಿಯಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ನೋಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದು. ಪ್ರಕೃತಿಯ ನಡುವೆಯೇ ಮಾನವ ಜೀವನ ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಉದ್ದೇಶವಾಗಬೇಕು. ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಕೃತಿಯ ಮಹತ್ವ ಮತ್ತು ಅದರೊಂದಿಗೆ ತನ್ನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹಂತ ಹಂತವಾಗಿ ಮನದಟ್ಟು ಮಾಡಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದು ಇದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾದುದಾಗಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕ ಒಬ್ಬ ಸಂಶೋಧಕನ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಬಹು ಮುಖ್ಯ ಸಂಗತಿ. ತನ್ನ ಸೇವಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು, ಕಲಿಕೆ, ಜ್ಞಾನ ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ, ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಹೀಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಲು ಮತ್ತು ಸಮರ್ಪಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವಂತಹ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅವಕಾಶಗಳು ಒದಗಿಬರುತ್ತವೆ. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಿ ಈ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸದುಪಯೋಗ ಪಡಿಸಿಕೊಂಡು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಆ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವ ಬಹಳ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಹಾಗೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಕನೊಬ್ಬ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗುವುದು ಮತ್ತು ಅನುಕೂಲಗಾರನಾಗಿರುವುದು ಪ್ರಸಕ್ತ ಕಾಲಮಾನದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ನಿರ್ದೇಶಿತ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ, ಅವಶ್ಯವಾದ ಮಾಹಿತಿ ಬೇಕಾದಾಗ, ಸಲಹೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಕ್ಕಾಗಿ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶನಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕನ ಸಹಕಾರವನ್ನು ಪಡೆಯುವಂತಹ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ, ಅನುಕೂಲಗಾರನಾಗಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಲಭ್ಯವಾಗುವುದು ತನ್ನದೇ ಆದ ಪ್ರಯೋಜನವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ.

ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಸಮುದಾಯವನ್ನು ತೊಡಗಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿವಕುಮಾರ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ ಪಾತ್ರ ಒಂದೆಡೆ ಇಡೀ ಗ್ರಾಮವೇ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರವಾಗಿ ಬದಲಾವಣೆಯಾಗುವ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತಕ್ಕೆ ಚಾಲನೆ ನೀಡಿತೆಂದೇ ಹೇಳಬಹುದು. ಒಂದು ಗ್ರಾಮವು ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯ ಮತ್ತು ಅವರ ವಿಚಾರಣೆಗಳಿಗೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುವಂತಹ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪೂರಕ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರ ವಿಸ್ತರಣೆಗೊಂಡಾಗ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ನೆಲೆಯೂ ವಿಸ್ತಾರಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿಯೂ ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಮೇಲಿನ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ನಿದರ್ಶನಗಳನ್ನು ಪ್ರಜಾಯತ್ನ ಸಂಸ್ಥೆಯು ರಾಮನಗರ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಚನ್ನಪಟ್ಟಣ ತಾಲ್ಲೂಕಿನ ಹಾಗೂ ಚಿತ್ರದುರ್ಗ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಚಿತ್ರದುರ್ಗ ತಾಲ್ಲೂಕಿನ ಆಯ್ದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಿರುವ 'ಕಲಿಕಾಯತ್ನ' ಎಂಬ ಕಲಿಕಾವಿಧಾನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಯೋಜಿಸುತ್ತಿದ್ದ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳೊಂದಿಗಿನ ಅನುಭವಗಳಾಗಿವೆ.

ರೇಖಾ ಚವ್ಹಾಣ್ : ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವೀಧರರು. ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಒದಗಿಸಲೆಂದು ತೆರೆಯಲಾಗಿದ್ದ ಮಾಯಾ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಜೀವನ ಕೌಶಲ ಪಾಠಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾ ಅನುಕೂಲಗಾರರಾಗಿ ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿಯೇ ವಿಶೇಷ ಕಲಿಕಾ ಮಾಡ್ಯೂಲ್ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವ ತಂಡದ ಸದಸ್ಯೆಯಾಗಿಯೂ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈಗ ಪ್ರಜಾಯತ್ನ ಸಂಸ್ಥೆಯ 'ಕಲಿಕಾಯತ್ನ' ಎಂಬ ವಿನೂತನ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನ ರೂಪುಗೊಳಿಸುವ ತಂಡದಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾಗಿದ್ದು, ಸಂಸ್ಥೆಯ ಅಧ್ಯಯನ ಮತ್ತು ದಾಖಲೀಕರಣ ತಂಡದೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : rekhapratik2008@gmail.com

ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ : ಸವಾಲುಗಳ ಮತ್ತು ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆ

– *ವಿನತೆ ಶರ್ಮ*

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಪಲ್ಲಟಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಇಂದಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಭಾಗೀದಾರರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ಇರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಬೆಂಬಲ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧ ಒರೆಗೆ ಹಚ್ಚುತ್ತದೆ. ಬೆಂಗಳೂರಿನ ವಿಭಿನ್ನ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಮೂವರು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡು ಶಿಕ್ಷಕರ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ಕುರಿತು ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಗುಣಾತ್ಮಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಾಗಿದೆ. ಬಹುವಿಧದ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಾದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಮಟ್ಟದ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅವಕಾಶಗಳು ಹಾಗೂ ಧನಾತ್ಮಕ ಬೆಂಬಲ ಒದಗಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಬಂಧ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಹದಿನೆಂಟನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಯೂರೋಪಿನಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಕೈಗಾರಿಕಾ ಕ್ರಾಂತಿಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲಿನ ಹಲವಾರು ದೇಶ-ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಗುರುತರ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಉಂಟಾದವು. ಕೈಗಾರಿಕಾ ಕ್ರಾಂತಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿ ಮರುಹುಟ್ಟು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿತು. ಹೊಸದಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದ್ದ ಯಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು, ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಮತ್ತು ಹೊಸದಾಗಿ ಕಲಿಯಬೇಕಿದ್ದ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಅನಿವಾರ್ಯತೆ ಉಂಟಾಯಿತು. ಕಾರ್ಖಾನೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕಿದ್ದ ಕೆಲಸಗಾರರಿಗೆ ಹೊಸ ಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ನೀಡಿ ಅವರ ಓದು-ಬರಹದ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು, ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ದೇಶದ ಆರ್ಥಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಬಳಸಲು ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿ ಸಹಾಯಕವಾಯಿತು. ಆಗ ಕೈಗಾರಿಕಾ ಕ್ರಾಂತಿಯ ಮುಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿ ಗುರುತರವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿತು.

ವಸಾಹತುಶಾಹಿಗಳಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷರು ಭಾರತಕ್ಕೆ ಬಂದು ತಳವೂರಿದ ನಂತರ ತಮಗೆ

ಅಗತ್ಯವಿದ್ದಂತೆ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಕ್ರಮೇಣ ಪೂರ್ಣಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಬದಲಾಯಿಸಿದರು. ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆಯಿಂದ ಪಡೆಯುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿ ಮೇಲ್ಜಾತಿಯವರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಮೀಸಲಿತ್ತು. ತಲೆತಲಾಂತರಗಳಿಂದ ಹರಿದುಬಂದಿದ್ದ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಮತ್ತು ಜಾತಿ-ಆಧಾರಿತ ವಿದ್ಯೆ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳು ಮುಂದುವರೆದಿದ್ದವು. ಭಾರತೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮದಲ್ಲಿ 18 ಮತ್ತು 19ನೇ ಶತಮಾನಗಳಲ್ಲಿ ಆದ ಮಾರ್ಪಾಡುಗಳು ಈ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಕ ಪದ್ಧತಿಗಳನ್ನು ಪಲ್ಲಟಗೊಳಿಸಿದವು. ತಮ್ಮ ಆಳ್ವಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷರು ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು, ಆಂಗ್ಲ-ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿ ಕೇಂದ್ರಿತವಾದ ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಬಹುಬೇಡಿಕೆಯಿದ್ದ ಕಛೇರಿ ಗುಮಾಸ್ತರನ್ನು ತಯಾರಿಸುವ ಶಾಲಾ ಮತ್ತು ಕಾಲೇಜು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದರು. ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ನಂತರವೂ ಅಂತಹುದೇ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಆಶಯಗಳಿಂದ ದೇಶದ ಆರ್ಥಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವ ಉದ್ಯೋಗಗಳಿಗೆ ಬೇಕಿದ್ದ ಆಂಗ್ಲ-ಶಿಕ್ಷಣ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನೇ ಮುಂದುವರೆಸಲಾಯಿತು. ಮುಂದಿನ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ದೇಶದ ನವಪೀಳಿಗೆಗೆ ಅದೇ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಪಥದಲ್ಲಿ ಅವರನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ನಡೆದವು. ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆಗಳ ಧ್ಯೇಯಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕೇಂದ್ರಿತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೇ ಒತ್ತುಕೊಡಲಾಗಿತ್ತು. 1964 ರಲ್ಲಿ ರಚಿತವಾದ ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗ ಮಾಡಿದ ಶಿಫಾರಸ್ಸಿನ ಪ್ರಕಾರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮುಂಗಡಪತ್ರದಲ್ಲಿ ಶೇಕಡ 6ರಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಮೀಸಲಿಡಬೇಕಿತ್ತು. ಅಲ್ಲದೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಾಲ್ಕು ಮುಖ್ಯ ಉದ್ದೇಶಗಳಾದ ಗುಣಮಟ್ಟ, ಅರಿವು, ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬಲಪಡಿಸಬೇಕಿತ್ತು. ದುರದೃಷ್ಟಕರ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಆ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ ಸುಮಾರು 50 ವರ್ಷಗಳ ನಂತರವೂ ಅವು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಜಾರಿಗೆ ಬಂದಿಲ್ಲ. ಕರ್ನಾಟಕ ರಾಜ್ಯದ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದೊರೆಯುವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬಗ್ಗೆ ನಡೆಯುವ ಚರ್ಚೆಗಳು ಮತ್ತು ದೂರುಗಳು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿವೆಯೇ ಹೊರತು ಕಡಿಮೆಯಾಗಿಲ್ಲ. ಸರ್ಕಾರೇತರ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನೀಡುವ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ನಿಯಂತ್ರಣವಿಲ್ಲ. ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅಸಮಾನ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯಿರುವುದರಿಂದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿವೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಂಶೋಧಕರ ಮುಂದೆ ಹಲವಾರು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಇವೆ. ಸರ್ಕಾರಿ ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರೇತರ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎದುರಿಸುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಯಾವುವು? ಅವರಿಗೆ ಬೇಕಿರುವ ಸಹಾಯ, ಬೆಂಬಲ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥನೆಗಳು ಯಾವುವು? ಅವು ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಆಸರೆಯಾಗುತ್ತವೆ? ಕಳೆದ ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷೆಗೂ ಮೀರಿದ ಬದಲಾವಣೆಗಳುಂಟಾಗಿವೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಶಾಲಾಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ? ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಉದ್ದೇಶಗಳು

ಶಾಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬುದು ಒಂದು ತ್ರಿಕೋನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರು/ಸಮುದಾಯ, ಸರಕಾರ/ಪ್ರಭುತ್ವ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಮಗುವಿನ ಮಧ್ಯೆ ಇರುವ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರಧಾರಿ ಶಿಕ್ಷಕ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಗ್ಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಅವರಿಂದ ಅನುಕೂಲಿಸಲ್ಪಡುವ ವಿದ್ಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಮುದಾಯ, ಸರಕಾರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಅನೇಕ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನಿರಿಸಿಕೊಂಡಿವೆ. ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಗುವಿನ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ವಿಕಸನವನ್ನು ಕೂಡ ಗಮನಿಸಿ ಪರಿಪೂರ್ಣ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಪೂರಕವಾದ ಬೆಂಬಲ ಮತ್ತು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ನೀಡಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಪದೇ ಪದೇ ತರಲಾಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿ, ಅದಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಕಲಿಸಿ, ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗಿರುವ ಅನೇಕ ನಿಯಮಿತ ಪರಿಶೀಲನೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿರಂತರವಾಗಿ ತೇರ್ಗಡೆಯಾಗಿ ಮುನ್ನಡೆಯುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಅಷ್ಟೇನೂ ಸುಲಭವಲ್ಲ. ಬಹಳಷ್ಟು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಬೇಕಿರುವ ಈಗಿನ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಸರಕಾರಿ ಮತ್ತು ಸರಕಾರೇತರ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಸವಾಲುಗಳಿವೆ. ಆ ಸವಾಲುಗಳಿಗೆ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಲು ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯವಾದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮಲ್ಲಿ ತಮಗೆ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ, ನಂಬಿಕೆ ಇದೆಯೇ? ಈಗಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಅವರನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಿದೆ? ಅವರ ಕರ್ತವ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿದೆ? ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಗ್ಗೆ ಪೋಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಎಂಥ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಿದೆ? ಶಿಕ್ಷಕರು ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರಗಳೇನು? ಅವರು ಮುಖವಾಡ ಸಹಿತ ವಹಿಸುವ ಈ ಪಾತ್ರಗಳ ಹಿಂದೆ ಇರುವ ನಿಜಮುಖದ ಭಾವನೆಗಳೇನು? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸಂಶೋಧನಾ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತಾ ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಅವಲೋಕನಕ್ಕೆ ಒಡ್ಡಲಾಗಿದೆ.

ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಬಳಸಿದ ವಿಧಾನಗಳು

ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಇಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರು (ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಅನುದಾನರಹಿತ, ಸರಕಾರೇತರ ಶಾಲೆಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢ ಶಾಲಾ ವಿಷಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಹಾಗೂ ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಹೊರವಲಯದಲ್ಲಿರುವ ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯದ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆ ಶಿಕ್ಷಕಿ) ಮತ್ತು ನಿವೃತ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಮುಖ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆ ಆಳವಾದ ಮತ್ತು ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದರ ಜತೆಗೆ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು (Qualitative research methodology) ಅಳವಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆ ಸಂದರ್ಶನಗಳಲ್ಲಿ ಮೇಲಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು

ಅವಲೋಕಿಸುತ್ತಾ ಸಮಕಾಲೀನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಪರಿಹಾರ ಕ್ರಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಬಂಧ ಗಮನವಿಟ್ಟು ಹುಡುಕಾಟ ನಡೆಸುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ವಾದ ಮಂಡನೆಯ ಹರಿವು

ಪ್ರಸ್ತುತ ಕಾಲಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವಿಶಾಲದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಪರಿಶೀಲಿಸಿದರೆ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬುದು ನಮ್ಮನ್ನು ನಾವು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಜೀವಿಗಳನ್ನಾಗಿ ಅಣಿಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ನಿರಂತರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ. ನಮ್ಮ ಪ್ರಜಾತಂತ್ರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಶಿಕ್ಷಿತರು ಎಂದರೆ ನಮ್ಮ ಜೀವನದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ನಾನಾ ವಿಧದ ಪ್ರಭಾವಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅಂಶಗಳನ್ನು ನಾವು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ, ಪರಾಮರ್ಶಿಸಿ, ಆಳವಾಗಿ ಚಿಂತಿಸಿ, ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಿ, ನಮ್ಮ ಪ್ರತಿನಿತ್ಯದ ಜೀವನದ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು; ಶಿಕ್ಷಣವಂತರಾಗಿ ಪ್ರಜೆಗಳು ಸಮಾಜದ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲೂ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು. ಅಂತಹ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ, ಗುಣಾತ್ಮಕ, ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಗೆ ನಾವು ಪಡೆಯುವ ಸಾಕ್ಷರತೆ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ನಂತರದ ಹಂತದ ಶಿಕ್ಷಣ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ನಾವು ದೀರ್ಘವಾದ ಮತ್ತು ಆಳವಾದ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನಮ್ಮ ಕೈಹಿಡಿದು ನಡೆಸುತ್ತದೆ. ಆ ಮಟ್ಟದ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವುದು ಪ್ರಜಾತಂತ್ರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿ. ಆ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕರ್ತವ್ಯ. ಅವರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರ, ಸಮುದಾಯ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ – ಈ ಮೂರೂ ಘಟಕಗಳು ಕೂಡ ಮಹತ್ತರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಬರೇ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ ವಿಷಯ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುರಿ ಮತ್ತು ಗಮನ ಪಠ್ಯೇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕೂಡ ಕಲಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿರಬೇಕು; ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು, ಮಾನವೀಯ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬೆಲೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತಾ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರನ್ನು ಸತ್ಪ್ರಜೆಗಳನ್ನಾಗಿ ರೂಪಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಭಾವನೆ, ನಿರೀಕ್ಷೆ ಇದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರಜಾತಂತ್ರ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಗರಿಷ್ಟ ಮಟ್ಟದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಕೊಡಲೇಬೇಕು.

ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದನೇ ಶತಮಾನದ, 2000ದ ಹೊಸ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಜಾಗತೀಕರಣ, ತಾಂತ್ರಿಕ ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿ ಜ್ಞಾನ ಸ್ಫೋಟ, ಹೊಸ ತರಹದ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಕ್ರಾಂತಿ ಮುಂತಾದ ನವೀನ ಮತ್ತು ವಿಭಿನ್ನ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳು ಪ್ರಜೆಗಳ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಬಂದವು. ಉದ್ಯೋಗರಂಗದಲ್ಲಿ ಇವು ಉಂಟುಮಾಡಿದ ಹೊಸ ಅಲೆಗಳು ಭಾರತೀಯರ ಜನಜೀವನವನ್ನೇ ಬದಲಾಯಿಸಿದ್ದರೂ ನಮ್ಮನ್ನು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಜೀವಿಗಳನ್ನಾಗಿ ಅಣಿಗೊಳಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವಿಫಲರಾಗಿದ್ದೇವೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಹೊಸ ಶತಮಾನದ ಎರಡನೇ ದಶಕದ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಹೊಸ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಆಧುನಿಕ ಚಿಂತನೆಗಳು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ಬಂದಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಗುರುತರ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಕಂಡು ಬಂದಿವೆ. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ ಕಳೆದ ಹತ್ತು ಹನ್ನೆರಡು

ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಾಧ್ಯಮಗಳು ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಮನಸ್ಸಿನ ಮೇಲೆ ಹಿಂದೆ ಎಂದೂ ಕಂಡಿರದಷ್ಟು ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರಿವೆ. ಈ ಮಹತ್ತರ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಲೇ ಮಾಮೂಲಿನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು (ಓದುವುದು, ಬರೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಗಣಿತ ಜ್ಞಾನ, ಇತ್ಯಾದಿ) ಬೋಧಿಸುತ್ತಾ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಪರತೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ನಿಂತು, ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾ ಸುಗಮಕಾರರಾಗಿ, ತಾವೂ ಕೂಡ ತಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಕಾಲಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಮುಂದುವರೆಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಬೇಕಿದೆ.

ಕಳೆದ 25 ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ದೇಶವನ್ನು ಆವರಿಸಿಕೊಂಡ ಜಾಗತೀಕರಣದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನೂ ಕೂಡ ಬದಲಾಯಿಸಿರುವುದನ್ನು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಂಡು ಅನುಭವಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಶಾಲಾ ಹಂತದ ಮಗುವಿನ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತು ಅದು 'ಒಂದು ಸರಕು' ಎಂಬಂತೆ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ವ್ಯಕ್ತವಾಗುವುದು ಹೊಸದೇನಲ್ಲ. 2009ರಲ್ಲಿ 6ರಿಂದ 14 ವರ್ಷದವರೆಗಿನ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಡ್ಡಾಯ ಮತ್ತು ಉಚಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾಯ್ದೆ ಜಾರಿಗೆ ಬಂದರೂ ಮಕ್ಕಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳು ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿವೆ. 2005ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಕೆಯಾಗಿದ್ದರೂ ಮಕ್ಕಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಅನುಭವಗಳು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಶಾಲೆಗೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆಯಾಗಿರುವುದು ಚಿಂತಿಸಬೇಕಾದ ವಿಷಯ. ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಹೇಳುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಬಲೀಕರಣ ಹೇಗೆ ನಡೆದಿದೆ ಎನ್ನುವ ಕುರಿತು ಎಲ್ಲೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ.

ಈ ಸಂಬಂಧವಾಗಿ ಕೆಲ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳು ಮೇಲೆದ್ದು ನಮ್ಮನ್ನು ಚಿಂತನೆಗೊಡ್ಡುತ್ತವೆ:

1. ಭಾರತೀಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಉಂಟಾಗಿರುವ ತಲ್ಲಣಗಳು, ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ನಗರ ಪ್ರದೇಶಗಳ ನಡುವೆ ಹೆಚ್ಚಿರುವ ಕಂದಕ, ಹಿಂದೆ ಉಳಿದಿರುವ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶಗಳಿಂದ ವಂಚಿತವಾದ ಸಮುದಾಯಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ತಲುಪುತ್ತಾರೆ ?
2. ಶಿಕ್ಷಣದ ಹೆಸರಿನಲ್ಲಿ ಕೌಶಲಗಳ ಕಡೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ಕೊಡುತ್ತಿರುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಒಂದು ಕಡೆಯಾದರೆ ದೇಶದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನುವ ಮಾತು ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆಯಿರುವುದು.
3. ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕೆಂಬ ಮಾತು ಕೇಳಿ ಬರುತ್ತಿರುವುದು.
4. ಸರಕಾರವು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಅತಿ ಕಡಿಮೆ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಹೂಡುತ್ತಿರುವುದು.

ಇವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದರೆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆಯೇ ಹೊರತು ಪರಿಹಾರಗಳು, ನಿರ್ವಹಣಾ ಕ್ರಮಗಳು, ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆಗಳು ತಳವಿಲ್ಲದ ಪಾತಾಳದಲ್ಲಿರುವಂತೆ

ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ಧ್ಯೇಯದಲ್ಲಿ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಬದ್ಧತೆಯಿಂದ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಶಾದಾಯಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ, ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯವೆಂಬ ತ್ರಿಕೋನದ ಬಗ್ಗೆ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಚರ್ಚೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಂತಹ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಪಾತ್ರಗಳು, ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಆಚರಣೆಗಳು ನಿಚ್ಚಳವಾಗುತ್ತವೆ. ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿರುವ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂದರ್ಶನಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಹುಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳು

ಮೊದಲನೆಯ ಸಂದರ್ಶನದ ಚರ್ಚೆ ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಅನುದಾನರಹಿತ, ಸರಕಾರೇತರ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆದ 30 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢ ಶಾಲಾ ವಿಷಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿರುವ ವನಜ (ಹೆಸರು ಬದಲಾಯಿಸಲಾಗಿದೆ) ಅವರ ಜೊತೆ ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ಅವರ ಶಾಲೆ NCERT ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪಾಲಿಸುತ್ತಿದೆ. ಕಳೆದ ಐದು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಅವರು ಯೋಜನೆ–ಆಧಾರಿತ ಬೋಧನಾ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬಹಳ ಉಪಯೋಗವಾಗಿದೆ; ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರಿವಿಗೆ ತರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಸಣ್ಣ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿನ ಬೋಧನಾ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಅವರವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಮಂಡನೆ ಮುಂತಾದ ವಿಧಾನಗಳಿಂದ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ ಎಂದು ವನಜ ವಿವರಿಸಿದರು. ಅದನ್ನು ಸಾಧ್ಯಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಇರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ಬಹು ಕಠಿಣ ಎಂಬುದು ಅವರ ಖಚಿತ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. "ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಹುಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಮಾಜ ಸುಧಾರಕರು, ಆಪ್ತ ಸಲಹೆಗಾರರು, ಎರಡನೇ ತಾಯಿ/ತಂದೆ, ಮಕ್ಕಳ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ರೂವಾರಿ, ಬುದ್ಧಿ ಹೇಳುವ ಮಂತ್ರಿ, ಈ ಎಲ್ಲವೂ ಆಗಿರಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯತೆ ಈಗಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗಿದೆ. ಹಾಗಾಗದಿದ್ದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಶೇಕಡಾ 30ರಷ್ಟು ಮಾತ್ರ ವೃತ್ತಿಪರರಾಗುತ್ತಾರೆ" ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ.

ಎರಡನೆಯ ಸಂದರ್ಶನವನ್ನು ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯದ ಪ್ರೌಢ ವಿಭಾಗದ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಭವಾನಿ (ಹೆಸರು ಬದಲಾಯಿಸಲಾಗಿದೆ) ಅವರ ಜೊತೆ ಮಾಡಲಾಯಿತು. 'ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಹುಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತಲೇ ಬಹುಕಾರ್ಯಧಾರಿಗಳೂ ಆಗಿರಬೇಕು, ಬೇರೆ ಉಪಾಯವೇ ಇಲ್ಲ', ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

"ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪೋಷಿಸಿ ಅವರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ವಿಕಸನಕ್ಕೆ ಗಮನ ಕೊಟ್ಟು ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ದೆಸೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ತೊಡಗುವಿಕೆ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಈಗಿನ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ ಎಂದರೆ ಬರಿಯ ಮಾತು–ಬಳಪ ಅಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕುಟುಂಬ, ಹಿನ್ನೆಲೆ, ಆಸಕ್ತಿಗಳು, ಆತಂಕಗಳು, ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ನಾವು ಕೂಲಂಕಶವಾಗಿ ಅರಿತುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಅವಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ನಮ್ಮ ಬೋಧನಾ

ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕೆಟ್ಟ ಅನುಭವವನ್ನು ಪಡೆದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ತರಗತಿಗೆ ಬಂದಾಗ ಖಿನ್ನತೆಯಿಂದಿರುವಂತೆ ಕಾಣಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಕಿ ತಾಳ್ಮೆಯಿಂದ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಉಪಯೋಗವಾಗುವ ತರಹ ವಿಷಯಮಂಡನೆ ಮತ್ತು ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಯಿಂದ ಅವರನ್ನು ತಲುಪಬಹುದು. ಅದಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತಹ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಅವರು ಬಳಸಬೇಕು," ಎಂದು ಭವಾನಿ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಾಧ್ಯಮಗಳ ಮತ್ತು ತಾಂತ್ರಿಕ ಯುಗದ ಪ್ರಭಾವ

ವಿಡಿಯೋ ಮತ್ತು ಆಡಿಯೋ ಸೇರಿದಂತೆ ಈಗ ಲಭ್ಯವಿರುವ ವಿವಿಧ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಲೇಬೇಕು ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ ವನಜ. "ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿರುವ ರಿಯಾಲಿಟಿ ಶೋನಂತಹ ದೂರದರ್ಶನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು, ಮೊಬೈಲ್ ಫೋನ್ ಬಳಸಿ ಚಿಟಕಿ ಹೊಡೆಯುವಷ್ಟರಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಾಧ್ಯಮಗಳನ್ನು ತಲುಪುವ ಪರಿ ನೋಡಿದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆಯ ದಿಕ್ಕು ಬದಲಿಸಿರುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಅವರ ಕಲಿಕಾ ಹಸಿವನ್ನು ತಣಿಸುವ ಮಾತಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಅಂತಹ ಹಸಿವನ್ನು ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬ ಯೋಚನೆ ಸದಾ ನಮ್ಮನ್ನು ಕಾಡುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಬರಿಯ ಸಿಲಬಸ್ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡು ಪಾಠಮಾಡುವ ಕಾಲ ಹೋಯಿತು; ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನೂ ಹೇಗೆ ತಲುಪುವುದು, ಪಠ್ಯವನ್ನು, ವಿಧಾನವನ್ನು, ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಸುವ ಬಗೆಗಳು ಯಾವುವು ಎಂಬ ಸವಾಲು ದಿನನಿತ್ಯ ತಲೆದೋರುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಹೊಕ್ಕ ಕ್ಷಣದಿಂದ ಹಿಡಿದು ತರಗತಿಯ ಒಳಗೆ, ಹೊರಗೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆ ಸಮಯ ಮುಗಿದ ನಂತರವೂ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸದಾ ಪಠ್ಯದ ಚಿಂತೆಯೇ! ಅದು ದೊಡ್ಡ ಸವಾಲು! ಅದಾದ ನಂತರ ಟೆಸ್ಟ್, ಪರೀಕ್ಷೆ, ಮಾರ್ಕ್ಸ್ ಮುಂತಾದವು. ಶಾಲೆಯ ಆವರಣದಲ್ಲಿ ಕಾಲಿಟ್ಟ ಕ್ಷಣದಿಂದ ಹಿಡಿದು ಸಂಜೆ ಮನೆದಾರಿ ಹಿಡಿಯುವವರೆಗೂ ನಮಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ಷಣವೂ ಸವಾಲುಗಳು ಎದುರಾಗುತ್ತವೆ. ಪ್ರತಿ ಮಗುವೂ ತನ್ನದೇ ಸ್ವಂತಿಕೆಯನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತದೆ. ನಾವು ಅದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ತಕ್ಕಂತೆ ಕಲಿಕಾಕ್ರಮವನ್ನು ನೀಡಬೇಕು", ಎಂದು ವನಜ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯಗಳ ಪಾತ್ರ

ಮೂರನೆಯ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂದರ್ಶನ ಶಾಲಾ ಮುಖ್ಯಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಿವೃತ್ತರಾಗಿರುವ ಅನಸೂಯ ಅವರೊಡನೆ ನಡೆಯಿತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕುಟುಂಬದವರು ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾ "ಅವರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಪೇಕ್ಷೆಗಳು ಯಾವತ್ತೂ ಜಾಸ್ತಿಯಾಗುತ್ತವೆಯೇ ಹೊರತು ಕಡಿಮೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ದೂರು ಸದಾ ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ. ತಮ್ಮ ಮಗುವಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಇಡೀ ಶಾಲೆ, ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಇರಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಜೋರಿನ ಕೆಲ ಪೋಷಕರು ಒಂದೆಡೆ ಇದ್ದರೆ, ಇತ್ತ ಕಡೆ ಶಾಲೆಗೆ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಂದು ಹಾಕಿ

ಮಾಯವಾಗುವ, ಮಾರ್ಕ್ಸ್ ಕಡಿಮೆ ಬಂದಾಗ ಮಾತ್ರ ಬರಿಯ ಫೋನ್ ಕಾಲಿನಲ್ಲಿ ನಮ್ಮನ್ನು ದಬಾಯಿಸುವ ಉದ್ಯೋಗಸ್ಥ ತಂದೆ-ತಾಯಿಯರು ಸಹ ಇದ್ದಾರೆ. ನಾನಾ ತರಹದ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಅನಿವಾರ್ಯಗಳಿದ್ದರೂ ದೇಣಿಗೆ ಕೊಟ್ಟು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಕಳಿಸುವ ಅಪ್ಪ-ಅಮ್ಮಂದಿರು ಹೆಚ್ಚು ಮಂದಿ ಇದ್ದಾರೆ, ನಿಜ. ಆದರೆ ಶಾಲೆಗೆ ಆಗಾಗ್ಗೆ ಬಂದು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ, ಮನೆಯ ಕಡೆಯಿಂದ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಯಾವ ತರಹದ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ತಾವು ಕೊಡಬಹುದು, ಶಾಲೆಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಏನಾದರೂ ಸಹಾಯ ಬೇಕೇ, ಎಲ್ಲರೂ ಸೇರಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸೋಣ ಎನ್ನುವ ಚಿಂತನೆ, ಕಾಳಜಿ ಇರುವ ಪೋಷಕರು ವಿರಳ. ನಾನು ಹಿಂದೊಮ್ಮೆ ತುಮಕೂರಿನ ಹತ್ತಿರದ ಸರಕಾರಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿದ್ದೆ. ಅಲ್ಲಿಯ ಸಮುದಾಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಅದ್ವಿತೀಯವಾಗಿತ್ತು. ಅವರುಗಳೇನೂ ಈಗಿನ ಕಾಲದ ಶ್ರೀಮಂತ ಪೋಷಕರಲ್ಲ. ಆದರೂ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಮುತುವರ್ಜಿ ತೋರುತ್ತಿದ್ದರು. ಅಂತಹ ಆಸಕ್ತಿ, ಶ್ರದ್ಧೆ ಈಗ ಕಂಡು ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಪೋಷಕರ ನಿರಾಸಕ್ತಿಯ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಈಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲಿನ ಹೊರೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿದೆ. ಇದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಒತ್ತಡ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯ ಉಂಟಾಗುತ್ತಿದೆ."

ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತ ಅನಸೂಯ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ: "ಆ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಕ್ಕು ಕಾಯ್ದೆ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಅಂತಹ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳಿಲ್ಲದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲೇ ನಾವು ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಪ್ರತಿದಿನವೂ ಶಾಲೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಬರುವಂತೆ, ಶ್ರದ್ಧೆಯಿಂದ ಕಲಿಯುವಂತೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಿ ಎಂದು ಕಳಕಳಿಯಿಂದ ಹೇಳಿ ಸಮಾನತೆಯನ್ನೂ ಸಾಧಿಸುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಆಗ ಎಲ್ಲರ ಸಕ್ರಿಯ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯೂ ಇತ್ತು. ನನ್ನ ಅನುಭವದ ಪ್ರಕಾರ ಅದು ಶಾಲಾ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರ ನಾಯಕತ್ವದ ಮೇಲೂ ನೆಲೆ ನಿಂತಿರುತ್ತದೆ. ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿದ್ದರೂ ನಮಗೆ ಸಹಭಾಗಿತ್ವ, ಮಕ್ಕಳ ಪೋಷಕರ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸುವ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಕಾಳಜಿಯಿತ್ತು. ಒಟ್ಟಾರೆ ಆ ಒಂದು ಸಮುದಾಯದ ಪ್ರಗತಿಗೆ ಕೈಜೋಡಿಸುವುದು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿತ್ತು. 'ಇದು ನಮ್ಮದು' ಎಂಬ ಒಡೆತನದ ಭಾವವಿತ್ತು. ನಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಬದ್ಧತೆಯಿದ್ದರೆ ಅದು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವದಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಯ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದ ಪ್ರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತದೆ."

ವನಜ ಮತ್ತು ಭವಾನಿ ಇಬ್ಬರ ಪ್ರಕಾರವೂ ಈಗಿನ ಕಾಲದ ಪೋಷಕರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ತೋರುವುದಿಲ್ಲ. ಪ್ರಮುಖ ಕಾರಣಗಳೆಂದರೆ: 1. ಅವರ ಮೇಲೆ ಅವರ ಉದ್ಯೋಗದ ಒತ್ತಡವಿರುವುದು. 2. ಅವರಿಗೆ ಸಮಯದ ಅಭಾವವಿರುವುದು, ಮತ್ತು 3. ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಇರುವುದೇ ಅವರೇ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ನಿಭಾಯಿಸಲು ಎಂಬ ಧೋರಣೆ ತಳೆದಿರುವುದು. ಹಾಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪೋಷಕರ ಜೊತೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಅದನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಸದಾ ಹೆಣಗಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಕಾಲಕಾಲಕ್ಕೆ ಪೋಷಕರು-ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಭೆ, ಮನೆಗೆ ಕಳುಹಿಸುವ ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಗತಿಯ ವರದಿ ಮುಂತಾದ ಕ್ರಮಗಳು ಜಾರಿಯಲ್ಲಿದ್ದರೂ ಬಹುಪಾಲು ಅವನ್ನು ಪೋಷಕರು ತಾತ್ಸಾರವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಅಥವಾ, ಅವು ಮಕ್ಕಳು ಗಳಿಸಿದ ಅಂಕಗಳು ಮತ್ತು ಶ್ರೇಣಿಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗುತ್ತವೆಯೇ ಹೊರತು ಮಗುವಿನ ಒಟ್ಟಾರೆ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕಡೆಗೆ ಅವರು ಗಮನ ಹರಿಸರು.

ಭವಾನಿಯವರ ಅನಿಸಿಕೆಗಳು ಕೂಡ ಆ ಅಂಶಗಳನ್ನೇ ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತವೆ. "ಹೆಚ್ಚಿನ ಪೋಷಕರು ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಮುಂದೆ ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಷ್ಟು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೊತೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೋ ಅಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಮತ್ತು ನಮಗೆ ಒಳ್ಳೆಯದು. ಪ್ರತಿ ಮಗುವನ್ನೂ ನಾವು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಎಷ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನ ಪಡುತ್ತೇವೋ ಅಷ್ಟೂ ನಮಗೆ ಒಳ್ಳೆಯದು. ಏಕೆಂದರೆ, ಆ ಮಗುವಿನ ಒಟ್ಟಾರೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡು ನಾವು ಅವರಿಗೆ ಅವಶ್ಯವಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುತ್ತದೆ. ಆಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ ನಮ್ಮ ಮುಖ್ಯ ವಿಮರ್ಶಕರು ಆಗುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಅವರಿಗೆ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ಮತ್ತು ಉಪಯೋಗಕ್ಕೆ ಬರುವ, ಮನದಟ್ಟಾಗುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟಿಸುತ್ತೇವೋ ಅಷ್ಟೂ ತರಹದಲ್ಲಿ ಅವರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ವಿಕಸನವಾಗುತ್ತದೆ. ಆ ರೀತಿಯ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು. ಅದನ್ನು ನಾವು ಪುನಃ ಪುನಃ ಪರಾಮರ್ಶಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರಬೇಕು. ಬದಲಾಗುವ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ನಾವು ಬೋಧನಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು, ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ಸೂಕ್ತವಾಗಿರುವಂತೆ ರೂಪಿಸಬೇಕು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಮೇಲೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುವ ಬೀದಿ ನಾಟಕಗಳು, ಆಧುನಿಕ ಲೋಕಸಭೆಯ ಅನುಕರಣೆ, ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೋತ್ತರ ಸಮಯ. ಇಂತಹ ಹೊಸ ವಿಧಾನಗಳಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ನಮ್ಮನ್ನು ಅಳೆಯಲೂಬಹುದು. ಆಗ ಅವರೇ ನಮ್ಮ ಆಚರಣೆಗಳ ವಿಮರ್ಶಕರಾಗುತ್ತಾರೆ."

ಈ ಸಂದರ್ಶನಗಳ ಭಾಗೀದಾರರು ಹೇಳಿರುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿನ ಆಚರಣೆಗಳು ಬದಲಾಗುತ್ತಿವೆ ಮತ್ತು ಬದಲಾಗಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಗಳೂ ಇವೆ. ಅವರ ಆಚರಣೆಗಳು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ತಲುಪುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅವರು ಅತ್ಯಂತ ಆಸ್ಥೆ ವಹಿಸಿ ಸೂಕ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾ ಸುಗಮಗಾರರಾಗುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ವನಜ, ಭವಾನಿ ಮತ್ತು ಅನಸೂಯ ಇವರುಗಳ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ ನೋಡಿದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಗೆ ಬೇಕಿರುವ ತರಬೇತಿಗಳು, ಮುಂದುವರೆದ ವೃತ್ತಿಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅವಕಾಶಗಳು ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಅಗತ್ಯ ಎದ್ದು ಕಾಣುತ್ತವೆ. ವನಜ ಮತ್ತು ಭವಾನಿ ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವೃತ್ತಿ ಬದ್ಧತೆಯಿಂದ ತಮ್ಮ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ವಿಮರ್ಶಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ

ಆಗಿಂದಾಗ್ಗೆ ಸೂಕ್ತ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಹೇಳಿದ ಹಾಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈಗ ಆಪ್ತ ಸಮಾಲೋಚಕರೂ ಆಗಬೇಕಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಮಕ್ಕಳ ಸಂರಕ್ಷಣೆ, ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕುಗಳು, ಹೊಸ ಸವಾಲಾದ ಈ - ರಕ್ಷಣೆ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾದ ಸಮಾನತೆಯ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸುವುದು, ಶಿಕ್ಷಣ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಮೇಲಿನ ಆಘಾತಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪಂದಿಸುವುದು, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬೇಕಿರುವ ಸಮಯೋಚಿತ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಪಕ ಬೆಂಬಲಕ್ಕೆ ದನಿ ಎತ್ತುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಂವಾದ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಯಬೇಕಿದೆ.

ಈಗಿನ ಪೋಷಕರು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೋಡುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು, ಅವರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ, ಅವರು ಮನೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಬೆಂಬಲ, ಮನೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಅಜಗಜಾಂತರ, ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿ ಎಲ್ಲರ ಗಮನಕ್ಕೆ ತರುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಕೂಡ ಅವರ ಸಂದರ್ಶನಗಳಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿವೆ. ವೃತ್ತಿಪರತೆ ಮತ್ತು ಶ್ರದ್ಧೆ ಇರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮತ್ತು ಅನುಭವ-ಪೂರಕವಾದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡಲು ಹಾತೊರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಬಹುಪಾಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯ ಒಳಗೆ ಎದುರಾಗುವ ವರ್ತನಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಧೋರಣೆಗಳು ಮುಂತಾದ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿ ಅವನ್ನು ಪರಿಹಾರ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ದಿಸೆಯಲ್ಲೇ ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ. ವನಜ ಮತ್ತು ಭವಾನಿಯರಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದರಾಚೆ ಬಂದು, ಅವರದೇ ಹೊಸ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು, ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಸೂಕ್ತ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಪಕ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮತ್ತಷ್ಟು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕೆಲಸವಾಗಬೇಕಿದೆ ಎಂದು ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅಂತಹ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕ್ರಮಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆಗಳು, ಅವುಗಳಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಹರಿದು ಬರುವ ಚೇತನವು ಒಟ್ಟಾರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಸಮೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ.

ವಿನತೆ ಶರ್ಮ: ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಮೂಲದವರಾಗಿದ್ದು ಈಗ ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯಾದಲ್ಲಿ ನೆಲೆಸಿರುವ ಇವರು ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಮತ್ತು ಪಿಎಚ್.ಡಿ. ಪದವಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣ, ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ, ಶಿಕ್ಷಣ, ಪರಿಸರ ಅಧ್ಯಯನ ಮತ್ತು ಮಾನವ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಮನುಷ್ಯರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಬದಲಾಗುವ ಕಾರ್ಯ-ಕರ್ತೃ ಸ್ವರೂಪದ ಹೊಸ ಅರಿವು ಎಂಬ ಅಧ್ಯಯನ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : vinathesharma@hotmail.com

ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ 'ಹೆಚ್ಚುವರಿ' ಬೋಧನೇತರ ಕಾರ್ಯಗಳ ಪರಿಣಾಮ

– *ರವಿಕುಮಾರ್ ಬಿ. ಟಿ.*

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಸರ್ಕಾರದಿಂದ ನಿಯೋಜಿತವಾದ ಹಲವು ಬೋಧನೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚುವರಿಯಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ 'ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಬೋಧನೇತರ' ಕೆಲಸಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಬೋಧನೆಯು ಜರುಗಬೇಕಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಇವು ಬೋಧನೆಯ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮೇಲೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ಈ ಪ್ರಬಂಧದ ವಾದವಾಗಿದೆ. ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪದ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೇ ಕಂಡುಕೊಂಡು, ಆ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಅದನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಬೋಧನೇತರ ಕಾರ್ಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಸಮಯದ ಮೇಲೆ ಬೀರುತ್ತಿರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇದರ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಇನ್ನಷ್ಟು ತೀವ್ರವಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತದೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಭಾಗವಾಗಿ ಎರಡು ಬಗೆಯ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಲಾಗಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಆಯ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರ ದಿನಚರಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ಆ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಸಂದರ್ಶನ. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಮಂಡ್ಯ ಉತ್ತರ ವಲಯದ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧನೆ, ಬೋಧನೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಎಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ಮೀಸಲಿಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಹರಿಸಿ ಶಿಕ್ಷಕ; ಮಕ್ಕಳ ಅನುಪಾತವನ್ನು ರಾಜ್ಯವಾರು ಸರಾಸರಿಯಂತೆ ಲೆಕ್ಕಹಾಕದೆ ತರಗತಿಗೊಬ್ಬರಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ವಿಷಯವಾರು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಕ ಮಾಡದಿದ್ದರೆ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಆಶಯ ಮರೀಚಿಕೆಯಾಗಿಯೇ ಉಳಿದೀತು ಎನ್ನುವ ಒಳನೋಟವನ್ನು ಪ್ರಬಂಧವು ಮನಗಾಣಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ, ಆಸಕ್ತಿ, ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಗಳು ಎಷ್ಟೇ ಉತ್ತಮವಾಗಿದ್ದರೂ ಅವನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಲು

ಅಗತ್ಯವಾದ ಸಮಯ, ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ವಾತಾವರಣದ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಒತ್ತಿಹೇಳುತ್ತದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ಅಷ್ಟು ಉತ್ತಮವಾಗಿಲ್ಲವೆಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಆಗಾಗ್ಗೆ ಕೇಳಿ ಬರುತ್ತವೆ. ಇದನ್ನು ಹೇಗೆ ಸುಧಾರಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಸಲಹೆ ಸೂಚನೆಗಳು ಹಲವು ಮೂಲಗಳಿಂದ ಹರಿದು ಬರುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತವೆ. ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳುವಾಗ, ಅದಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ಹಲವು ಮುಖ್ಯವಾದ ಕಾರಣಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿರುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನಾ ಮಟ್ಟ ಕುಸಿದಿದೆ ಎನ್ನುವುದಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೀಡುವ ತರಬೇತಿ, ಹಿಂದಿನ ತರಬೇತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಅನುಭವಗಳಿಂದಾಗಿ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿರಹಿತತೆ, ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಯ ಕೊರತೆ ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಕಾರಣಗಳಾಗಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನೀಡುವವರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಯಿಂದ ಹೊರಗಿರುವವರು. ಆದರೆ ಇದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ನೀಡುವ ಕಾರಣಗಳೇ ಬೇರೆ: ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಅನೇಕ ಭೇಟಿ, ಸಂವಾದಗಳಲ್ಲಿ, ಬೋಧನೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುಸಿತಕ್ಕೆ ಅವರು ನೀಡಿದ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಪಟ್ಟಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಮೊದಲ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿರುತ್ತಿದ್ದದ್ದು, ಅವರ ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಹೊರೆಯಾಗಿರುವ 'ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಬೋಧನೇತರ' ಕೆಲಸಗಳು. ಸರ್ಕಾರವು ರೂಪಿಸಿರುವ ಅನೇಕ ಯೋಜನೆಗಳ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದ್ದು, ನೇರವಾಗಿ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರದ ಅಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ 'ಬೋಧನೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು' ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಬೋಧನೇತರ ಕೆಲಸಗಳು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲನೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಈ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕಾರ್ಯಗಳ ಹೊರೆಯ ಪರಿಣಾಮವು ನೇತ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿದ್ದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಉತ್ತಮ ತರಬೇತಿ, ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಗೆ ಇದು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಬೋಧನೇತರ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕೆಲಸಗಳ ಪರಿಣಾಮವೇನು? ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಪರಿಶೋಧಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಪರಿಶೀಲನೆಯು 30ಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಮಕ್ಕಳಿರುವ ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಬೋಧನೇತರ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಒರೆಗೆ ಹಚ್ಚುತ್ತದಲ್ಲದೆ ವಿಷಯವಾರು ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಲ್ಲದಿರುವ ಇತರ ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಇಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಉಂಟುಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಸಹ ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ, ಪ್ರತಿ ವಿಷಯದ ಬೋಧನೆಗೆ

ಬೇಕಾಗುವ ತಯಾರಿ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಕ್ರಮವು ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಿರುವಾಗ ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಒಬ್ಬನೇ/ಳೇ ಬೋಧಕ/ಕಿ ಬೋಧಿಸಲು ತೊಡಗಿದಾಗ ಆಗುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನೂ ಕೂಡಾ ಗಮನಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ.

ಅಧ್ಯಯನ ವಿಧಾನ

ಈ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ 2015–16ನೇ ಸಾಲಿನ ಅಂಕಿ–ಅಂಶದಂತೆ ಮಂಡ್ಯ ಜಿಲ್ಲೆಯ 8 ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಉತ್ತರ ವಲಯದ 5 ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯ/ಇಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರಿರುವ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಈ ಆಯ್ದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ವಿವರಿಸಿ ಅವರಿಗೆ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಮಾಹಿತಿ ಒದಗಿಸಿ ಸಹಕಾರ ನೀಡುವಂತೆ ಕೋರಲಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಮಾಹಿತಿ ಪಡೆಯಲು ಎರಡು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಯಿತು, ಅವುಗಳೆಂದರೆ: ಅ) ಶಿಕ್ಷಕರ ದಿನಚರಿ ಮಾಹಿತಿ ಆ) ಸಂರಚಿತ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿ ಮೂಲಕ ಸಂದರ್ಶನ.

ಅ) ಆಯ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬರೆದ ದಿನಚರಿ ಮಾಹಿತಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ

ಅಧ್ಯಯನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ 30 ದಿನಗಳ ದಿನಚರಿಯನ್ನು ಬರೆಸಲು ಆಲೋಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಸಮಯದ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯಿಂದಾಗಿ 6 ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ 10 ದಿನಗಳ ದಿನಚರಿಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ದಿನಚರಿಯು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರತಿದಿನ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಸಮಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಶಾಲೆಯ ಏನೆಲ್ಲಾ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಈ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಅವರ ಶಾಲೆಯ ಸಮಯವನ್ನು ಬೋಧನೆ, ಸಹಪಠ್ಯ, ಬೋಧನೇತರ ಮತ್ತು ಬಳಕೆಯಾಗದ ಸಮಯಗಳೆಂಬ ನಾಲ್ಕು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿಸಿ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆ (ವರ್ಕ್‌ಶೀಟ್) ಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ನೀಡಲಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ನಾಲ್ಕು ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತಾವು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡ ಸಮಯವನ್ನು ಇದರಲ್ಲಿ ನಮೂದಿಸಬೇಕೆಂದು ಸೂಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು.

ಸರ್ಕಾರವು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿರುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಾರದಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ 45 ಗಂಟೆಗಳು ಅಂದರೆ ದಿನವೊಂದರಲ್ಲಿ 7 ರಿಂದ 7.30 ಗಂಟೆಗಳ ಕಾಲ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಯಿತು. ದಿನಚರಿಯ ಮೂಲಕ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ 10 ದಿನಗಳ ಮಾಹಿತಿಯಲ್ಲಿ ಮೊದಲ ಒಂದು ವಾರದ ಅಂದರೆ 6 ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದ ಸಮಯವನ್ನು ಬೋಧನೆ, ಸಹಪಠ್ಯ, ಬೋಧನೇತರ ಮತ್ತು ಬಳಕೆಯಾಗದ ಸಮಯಗಳೆಂಬ ನಾಲ್ಕು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿಸಿ, ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದಾಗ ಕೆಳಗಿನ ಅಂಶಗಳು ಬೆಳಕಿಗೆ ಬಂದವು.

1. ಬೋಧನೆಗೆ ಮೀಸಲಿಟ್ಟ ಸಮಯ

ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಂದು ವಾರದಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ 45 ಗಂಟೆಗಳಷ್ಟು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕರ್ತವ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನೋಡಿದಾಗ 6 ಶಿಕ್ಷಕರ ತಲಾ 6 ದಿನಗಳ ಕರ್ತವ್ಯದ ಸರಾಸರಿ ಅವಧಿಯು 35 ಗಂಟೆಗಳಷ್ಟು ಬಳಕೆಯಾಗುತ್ತಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಅಂದರೆ ದಿನವೊಂದರಲ್ಲಿ ಸರಾಸರಿ 5.50 ಗಂಟೆಗಳ ಕಾಲ ಶಾಲಾ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಗೆ ಬಳಸುವ ಸಮಯ ದಿನಕ್ಕೆ ಸರಾಸರಿ 3.30 ಗಂಟೆಗಳು. 6 ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧನೆಗಾಗಿ ವಿನಿಯೋಗಿಸಲಾದ ಸರಾಸರಿ ಸಮಯವನ್ನು ಗಮನಿಸಲಾಯಿತು. ಅದರಂತೆ 6 ಶಿಕ್ಷಕರು ದಿನದಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ 1.50 ಗಂಟೆಯಿಂದ (1.83) ಗರಿಷ್ಠ 4.30 (4.50) ಗಂಟೆವರೆಗೆ ಬೋಧನೆಗಾಗಿ ಸಮಯವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸಿರುವುದಾಗಿ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಇದರಂತೆ 6 ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ದಿನದ ಸರಾಸರಿ ಅವಧಿ 3 ಗಂಟೆ 20 ನಿಮಿಷಗಳು. ದಿನವೊಂದರಲ್ಲಿ 7 ಗಂಟೆಗಳಿಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ಶಾಲಾ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಇವರು ಮಕ್ಕಳ ವಿಷಯ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅರ್ಧಕ್ಕಿಂತಲೂ ಕಡಿಮೆ ಸಮಯವನ್ನು, ಅಂದರೆ ಶೇ.47.4ರಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಇದರಿಂದ ಕಾಣಬಹುದು.

2. ಸಹಪಠ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಮೀಸಲಿಟ್ಟ ಸಮಯ

ಆರು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯರಿರುವ ಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಸಹಪಠ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ ನೀಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. (ಗಣರಾಜ್ಯೋತ್ಸವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಆಚರಿಸುವುದನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದರೆ) ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಹಪಠ್ಯ ನಡೆಸುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಶಾಲಾ ನಿರ್ವಹಣಾ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದ್ದುದರಿಂದ ಇವರು ಅತಿಥಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಹಪಠ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ವಹಿಸಿದ್ದರು ಎಂಬ ಅಂಶ ತಿಳಿದುಬಂತು. ಉಳಿದಂತೆ ದಿನವೊಂದಕ್ಕೆ ಸರಾಸರಿ 30 (ಶೇ.0.56) ನಿಮಿಷಗಳಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ನೀಡಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ. ಈ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳ ಸರ್ವತೋಮುಖ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

3. ಬೋಧನೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಮೀಸಲಿಟ್ಟ ಸಮಯ

ಶಿಕ್ಷಕರ ದಿನಚರಿಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಇಂತಹ ಬೋಧನೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಶೇಕಡವಾರು ಮಾಹಿತಿ ಹೀಗಿದೆ: ಅ) ಬಿಸಿಯೂಟದ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಮೀಸಲಿಟ್ಟ ಸಮಯ ಸುಮಾರು ಶೇ. 12% ರಷ್ಟು; ಆ) ಮಗುವಿನ ಪಾಲಕರು, ಸಮುದಾಯ ಹಾಗೂ ಎಸ್.ಡಿ.ಎಂ.ಸಿ. ಜೊತೆಗೆ

ವ್ಯವಹರಿಸುವ ಸಮಯ ಸುಮಾರು ಶೇ.9%ರಷ್ಟು; ಇ)ಶಾಲಾ ಸ್ವಚ್ಛತೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಾರ್ಥನೆಗಳಿಗೆ ಬಳಸಲಾಗಿರುವ ಸಮಯ ಶೇ.0.46% ರಷ್ಟು.

4. ಬಳಸದೆ ಉಳಿದ ಸಮಯ

ಈ ಸಮಯದ ಬಗೆಗೆ ಮಾಹಿತಿಯು ದಿನಚರಿಯಲ್ಲಿ ಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಂದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಈ ಕುರಿತು ಮಾಹಿತಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ದಿನಚರಿಯಲ್ಲಿ ಸಿಕ್ಕ ಅಂಕಿ – ಅಂಶದಲ್ಲಿ 5 ಗಂಟೆ 40 ನಿಮಿಷಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ (ಕೋಷ್ಟಕ 1ನ್ನು ನೋಡಿ) ಲೆಕ್ಕ.ಸಿಗುತ್ತದೆ.

(ಕೋಷ್ಟಕ 1)

ದಿನದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಬಳಸಿದ ಸರಾಸರಿ ಸಮಯ (ಗಂಟೆಗಳಲ್ಲಿ)				
ಬೋಧನೆ	ಬೋಧನೇತರ	ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಬಳಸಿದ ಒಟ್ಟು ಸಮಯ	ಕಾರಣ ತಿಳಿಯದೆ ವ್ಯಯಿಸಿದ ಸಮಯ	ದಿನದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆ ನಡೆಯುವ ಒಟ್ಟು ಕಾಲಾವಧಿ
3.2	2.3	5.50	1.2	7.10

ಉಳಿದ 1 ಗಂಟೆಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯಕ್ಕೆ ದಿನನಿತ್ಯದ ಅಡುಗೆ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಕೊಂಡು ತರುವುದು, ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ, ಪಾಲಕರ ಮನೆಗಳಿಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡುವುದು, ಇಲಾಖೆ ಅಥವಾ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸ್ಥಳಗಳಿಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ವೆಚ್ಚವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ ದಿನಚರಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ತಿಳಿಸಿರುವಂತೆ ಶಾಲೆಗೆ ಬರುವ ಮುಂಚೆ ಮತ್ತು ನಂತರದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡುವ ಶಾಲಾ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಎಸ್.ಎ.ಟಿ.ಎಸ್. (ಸ್ಟೂಡೆಂಟ್ ಅಸೆಸ್ಮೆಂಟ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರ್ಯಾಕಿಂಗ್ ಸಿಸ್ಟಮ್), ಶಾಲೆಗೆ ತರಬೇಕಾದ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳಿಗಾಗಿ ಸುತ್ತುವ ಸಮಯ (ಮುಂಜಾನೆ ಬಿಸಿಯೂಟಕ್ಕೆ ತರಕಾರಿ ತರುವ ಕೆಲಸ) ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಇತರೆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ವ್ಯಯಿಸಿದ ಸಮಯದ ವಿವರವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದಾಗ 6 ಶಿಕ್ಷಕರು ವಾರದಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ 11 ಗಂಟೆ (ಶೇ.11.10)ಯಿಂದ ಗರಿಷ್ಠ 27 ಗಂಟೆಗಳಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ವಿನಿಯೋಗಿಸಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಹಾಗೆಯೇ ಬೋಧನೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಕನಿಷ್ಠ 7.45 (ಶೇ.7.70)ರಿಂದ 27 ಗಂಟೆಗಳವರೆಗೆ ವ್ಯಯಿಸಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು.

ದಿನವೊಂದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಳಸಿರುವ ಸಮಯವನ್ನು ಸರಾಸರಿಯಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದಾಗ ಕಂಡುಬಂದ ಫಲಿತವೆಂದರೆ ಶೇ.50ಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಸಮಯವನ್ನು ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೂ, ಶೇ.35ರಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ಶಾಲಾ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೂ ಬಳಸಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು.

6 ಶಿಕ್ಷಕರು ದಿನವೊಂದರಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ

ಬಳಸಿದ ಸರಾಸರಿ ಸಮಯವು ತಲಾ 3 ಗಂಟೆ 20 ನಿಮಿಷ ಹಾಗೂ 2 ಗಂಟೆ 30 ನಿಮಿಷಗಳಾಗಿವೆ. ಇಲ್ಲಿ ದಿನದ ಒಟ್ಟು ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ವ್ಯಯಿಸಲಾಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ದಿನದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಬಳಕೆಯಾದ ಒಟ್ಟು ಸಮಯವು 5 ಗಂಟೆ 50 ನಿಮಿಷಗಳಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿರುವಂತೆ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ದಿನವೊಂದರಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಬೇಕಾದ ಸಮಯವು 7 ಗಂಟೆಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು (ವಾರಕ್ಕೆ ಕನಿಷ್ಠ 45 ಗಂಟೆಗಳು ಇದನ್ನು 6 ದಿನಗಳಿಗೆ ವಿಭಾಗಿಸಿದಾಗ ಬರುವ ಅವಧಿ).

ಆ) ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂದರ್ಶನ ಮತ್ತು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ

ಈ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರತಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು 4 ಪೂರ್ವ–ನಿರ್ಧರಿತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ 1 ಗಂಟೆ ಕಾಲ ಸಂದರ್ಶನ ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ತರಗತಿ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಶಾಲೆಯ ಸಂಪೂರ್ಣ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಯಲು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಗಮನ ನೀಡುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಸಮುದಾಯದ ಸಂಪರ್ಕ ಹಾಗೂ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವೃದ್ಧಿಗೆ ಅವರು ಹೇಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಟ್ಟು 6 ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಲಾ 4 ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲಾಯಿತು.

ಪ್ರಶ್ನೆ–1: ಶಾಲೆಯ ಎಲ್ಲಾ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ನೀವೇ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಎದುರಾಗುವ ಸವಾಲುಗಳಾವುವು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತೀರಿ?

ಈ ಮೇಲಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶೇ.100ರಷ್ಟು ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು "ಊರಿನವರಿಂದ ವರ್ಗಾವಣೆ ಪತ್ರ, ವ್ಯಾಸಂಗ ಪ್ರಮಾಣ ಪತ್ರ– ಇಂತಹ ದಾಖಲೆಗಳಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಬೇಡಿಕೆಗಳು ಬರುತ್ತವೆ. ಒಬ್ಬರೇ/ನಾವಿಬ್ಬರೇ ಇರುವುದರಿಂದ ಒಬ್ಬರು/ಇಬ್ಬರೂ ಸೇರಿ ಅವರ ಅಗತ್ಯ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಸವಾಲಿನ ಕೆಲಸ". ಇದರ ಜೊತೆಗೆ ಇಲಾಖೆಯಿಂದ ಬರುವ ಜರೂರು ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಕೂಡಲೇ ತುಂಬಿಸಿ ಕಳುಹಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ಶೇ.85ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ಕಡಿಮೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅನಿವಾರ್ಯ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿಯೂ ರಜೆಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಷ್ಟ ಎಂಬುದು ಶೇ.70ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿದೆ. ಉಳಿದಂತೆ ಶೇ.42ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಆಗಾಗ ಬೇರೆ ಊರುಗಳಿಗೆ ಹೋಗಿ, ವಾರಗಳ ನಂತರ ಶಾಲೆಗೆ ಬಂದಾಗ ಹಿಂದೆ ಕಲಿತದ್ದನ್ನು ಮರೆತು ಬಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರಿಗೆ ಮತ್ತೆ ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದಾಗಿ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಡುತ್ತಾರೆ. ಶೇ.28ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು "ಒಬ್ಬರೇ ಇರುವುದರಿಂದ ಯಾವುದೇ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು ಕಷ್ಟ. ಅತಿಥಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿದ್ದರೂ 'ನಲಿ–ಕಲಿ' ಮತ್ತು 'ಓದು ಕರ್ನಾಟಕ' ತರಗತಿಗಳನ್ನು ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಶಿಕ್ಷಕರೇ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮಾಡಬೇಕು. ಇದರೊಂದಿಗೆ 5, 6, 7ನೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ಉನ್ನತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವಲ್ಲಿ ಅತಿಥಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ

ತರಗತಿಗೊಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರು ಇರಲೇಬೇಕು. ಕನಿಷ್ಠ 4 ಜನ ಶಿಕ್ಷಕರಾದರೂ ಇರಬೇಕು. ಇಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆಗೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೀಡಬಾರದು ಮತ್ತು ಒಬ್ಬರು, ಇಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾತ್ರ ಇದ್ದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನ್ಯಾಯ ಒದಗಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪ್ರಶ್ನೆ–2: ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಮತ್ತು ಹೊಸ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ಮೀಸಲಿಡುತ್ತಾರೆ? ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ?

- ಹೊಸ ಹೊಸ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಶೇ.85ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಇತರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹಾಗೂ ಗೆಳೆಯರ ಜೊತೆ ಚರ್ಚಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.
- ಸಿ.ಆರ್.ಪಿ. ಅವರೊಂದಿಗೆ ಶೇ.71ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಫೋನ್ ಮೂಲಕ ಚರ್ಚಿಸಿ ಕಲಿಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.
- ಕ್ಲಸ್ಟರ್ ಸಮಾಲೋಚನ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿನ ಚರ್ಚೆಗಳ ಮೂಲಕ ಕಲಿಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಶೇ.57ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.
- ಉಳಿದಂತೆ ತಲಾ ಶೇ.40ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಲಾಖೆಯ ತರಬೇತಿಗಳು ಮತ್ತು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್ ತರಬೇತಿಗಳ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯವನ್ನು ತಿಳಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಪ್ರಶ್ನೆ–3: ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿ ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತರುತ್ತಾರೆ?

ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ, ಶೇ.71ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಲವು ಸಮಯ, ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಪಾಠ ಯೋಜನೆ ತಯಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಎಂದರು. ಉಳಿದಂತೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಕಲಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದೂ ಮತ್ತು ಶೇ.57ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಲಾಖೆ ನೀಡಿರುವ ಡೈರಿ ಅಥವಾ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಕಲಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪ್ರಶ್ನೆ–4: ದಿನನಿತ್ಯದ ಶಾಲಾ ಕರ್ತವ್ಯದ ಜೊತೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಮುದಾಯದ ಜೊತೆಗಿನ ಸಂಪರ್ಕ ಹೇಗಿದೆ? ಎಷ್ಟು ದಿನ/ ವಾರ/ತಿಂಗಳಿಗೆ ಪಾಲಕರನ್ನು ಭೇಟಿ ಮಾಡುತ್ತೀರಿ?

- ವಾರಕ್ಕೊಮ್ಮೆಯಾದರೂ ಸಮುದಾಯವನ್ನು ಭೇಟಿ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ ಎನ್ನುವುದಲ್ಲದೆ ಸಮುದಾಯದ ಭೇಟಿಯಿಂದ ಸಾಕಷ್ಟು ಅನುಕೂಲವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಶೇ.57ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.
- ಶಿಕ್ಷಕರು ಅನಿವಾರ್ಯ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಸರಿಯಾಗಿ ಶಾಲೆಗೆ ಬರದೆ ಇದ್ದರೆ, ದೀರ್ಘಾವಧಿ ರಜೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿದ್ದರೆ ಪಾಲಕರನ್ನು ಭೇಟಿಮಾಡಲು ಹೋಗುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ಅದೇ ಶೇ.57ರಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಡುತ್ತಾರೆ.
- ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಸಮುದಾಯದಿಂದ ದೂರ ಉಳಿಯುವುದು ಉತ್ತಮ, ಹಾಗಾಗಿ ನಾವಾಗಿಯೇ ಸಮುದಾಯದ ಹತ್ತಿರ ಹೋಗುವುದು ಕಡಿಮೆ ಎನ್ನುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಇನ್ನುಳಿದ ಶೇ.42ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿದೆ.

ಫಲಿತಗಳು

1. ಈ ಮೇಲಿನ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ವಿನಿಯೋಗಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ತಾವು ಬೋಧಿಸುತ್ತಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ವಿಷಯಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದೆ ಇರುವುದು, ಅದರಲ್ಲೂ ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯರಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ಇನ್ನೂ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿ ಇರುವುದು ಕಾಣುತ್ತಿದೆ. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವ ಬದಲಾಗಿ ಶಾಲಾ ನಿರ್ವಹಣೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಶಾಲಾ ದಾಖಲಾತಿ ನಿರ್ವಹಣೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಸಮುದಾಯದ ಜೊತೆಗೆ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಕೆಲಸಗಳು ಮುಂತಾದವುಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸುತ್ತಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ದಿನಚರಿಯ ದಾಖಲೆಯ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಮುಖ್ಯಾಂಶಗಳೆಂದರೆ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ವಾರದಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ 45 ಗಂಟೆಗಳ ಸಮಯವನ್ನು ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ, ಅಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಪೂರ್ವತಯಾರಿಗಾಗಿ ವಿನಿಯೋಗಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಸರ್ಕಾರದ ಆದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಆರ್.ಟಿ.ಇ. ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸುತ್ತೋಲೆಗಳು ದೃಢಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯ ಅಥವಾ ಕಡಿಮೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಷಯವಾರು ಮತ್ತು ತರಗತಿವಾರು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಂದರೆ ಈ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಸಮಯವನ್ನು ಇತರ ಕೆಲಸಗಳಿಗಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿನಿಯೋಗಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.
2. ಮಕ್ಕಳ ಅನುಪಾತದ ಜೊತೆಗೆ ಆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿರುವ ತರಗತಿಗಳ ಆಧಾರವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ ಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯ ಹಾಗೂ ಅಗತ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಯ ಇತರೆ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಸಮಾನವಾದ ಸಮಯವನ್ನು ವ್ಯಯಿಸುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಅವರು ತೀವ್ರ ಒತ್ತಡದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ನಲಿ-ಕಲಿಯ 1, 2, 3ನೇ ತರಗತಿಗಳ ಕನ್ನಡ, ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಪರಿಸರ ಅಧ್ಯಯನ – ಈ ಮೂರು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕನಿಷ್ಠ 30 ನಿಮಿಷವಾದರೂ ಪ್ರತಿ ವಿಷಯದ ಬೋಧನೆಗೆಂದು ವ್ಯಯಿಸಿದರೂ ಕನಿಷ್ಠ 4 ಗಂಟೆ 50 ನಿಮಿಷಗಳನ್ನು ಬೋಧನೆಗೆ ವಿನಿಯೋಗಿಸ ಬೇಕಾಗಿದ್ದು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ/ಕಿ ಸರಾಸರಿ 3 ಗಂಟೆ 20 ನಿಮಿಷದಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬೋಧನೆಗೆ ಮೀಸಲಿಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿದೆ. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸಬಹುದು.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ವಿಷಯಕ್ಕೂ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ನೀಡಬೇಕಾದ ಗಮನ ಮತ್ತು ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆಯಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಬೋಧನೆಯ ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಬೋಧಕರಿಗೆ ಅಗತ್ಯ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಪರಿಶ್ರಮಗಳೆರಡೂ ಮುಖ್ಯ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹೆಚ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಏಳಿಗೆಗೆ .ಸರ್ಕಾರದ ಕಾಳಜಿಯು ಎಷ್ಟೇ ಮಹತ್ತರದ್ದಾಗಿದ್ದರೂ ಅದನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತರುವಾಗಿನ ಪರಿಣಾಮ ಮತ್ತು ಬೇಕಾದ ಸಿದ್ಧತೆಗಳು ಅಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯ. ಅಲ್ಲದೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯ ವಿವಿಧ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಗಮನಹರಿಸಲು ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಸಮಯ ಅನಿವಾರ್ಯ. ಇವೆರಡನ್ನೂ ಇನ್ನಿತರ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕಾರ್ಯಗಳು ಆವರಿಸಿಕೊಂಡರೆ, ಮುಖ್ಯ ಗುರಿ ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಸರಿದುಬಿಡುತ್ತದೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಯ ಮುಖ್ಯ ಗುರಿಯಾಗಿರುವ ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲು ಬೋಧನೇತರ ಕೆಲಸಗಳು ಅಡ್ಡಿಯಾಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಬೋಧನೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟವು ಕುಸಿಯುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ, ಆಸಕ್ತಿ, ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಗಳು ಎಷ್ಟೇ ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿದ್ದರೂ ಅವಕ್ಕೆ ಆಸ್ಪದಕೊಡದಿರುವ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕೆಲಸಗಳೇ ಇದ್ದರೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲ ಉದ್ದೇಶದ ಬಗೆಗೆ ಯೋಚಿಸುವುದು ತೀರಾ ಅಸಂಬದ್ಧ ವಿಷಯವಾಗಿ ಬಿಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವ ಬದಲಾಗಿ ಶಾಲಾ ನಿರ್ವಹಣೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಶಾಲಾ ದಾಖಲಾತಿ ನಿರ್ವಹಣೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಸಮುದಾಯದ ಜೊತೆಗೆ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಕೆಲಸಗಳು ಮುಂತಾದವುಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸುತ್ತಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲ ಗುರಿ, ಉದ್ದೇಶಗಳ ಸಾಧನೆಯ ಬದಲಾಗಿ ಪೂರಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನೇ ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಿರುವುದು ಕಳವಳಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದು ವಿಭಿನ್ನ ಹಾಗೂ ವಿನೂತನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯಂತಹ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಹಾಗೂ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಕಡೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ಹರಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿದೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ತರಗತಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯತ್ತ ನೀತಿನಿರೂಪಕರು, ಅಧಿಕಾರಿಗಳು, ಸಂಯೋಜಕರು, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರು ಚಿಂತಿಸಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಒತ್ತಿಹೇಳುತ್ತದೆ.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

1. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು, 2005 - http://www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/framework/english/nf2005.pdf
2. ಮಂಡ್ಯ ಜಿಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾಹಿತಿ, 2015 - District wise U-DISE report 2016-17
3. ರೈಟ್ ಟು ಎಜುಕೇಷನ್ ಆಕ್ಟ್, 2009 - http://eoc.du.ac.in/RTE%20-%20notified.pdf
4. ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು – ಟೀಚರ್ಸ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಮಾಡ್ಯೂಲ್, ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್, ಮಂಡ್ಯ ಜಿಲ್ಲೆ (2014)

ರವಿಕುಮಾರ್ ಬಿ. ಟಿ. : ಇವರು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್, ಮಂಡ್ಯ ಜಿಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆದ ಐದು ವರ್ಷಗಳಿಂದ 'ಆರಂಭಿಕ ಭಾಷೆ ಕಲಿಕೆ' ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಸಮಾಜ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಹೊಂದಿರುವ ಇವರು ಒಟ್ಟು ಹದಿನೇಳು ವರ್ಷಗಳ ವೃತ್ತಿ ಅನುಭವ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಹಿಂದೆ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದ 'ಕಲಿಕಾ ಖಾತ್ರಿ' ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ, ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದ 'ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವಚ್ಛತಾ ಆಂದೋಲನ', ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್ ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಆಯ್ದ ಬಿಲ್ಡರ್ಸ್‌ಗಳು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದ ವಲಸೆ ಕಾರ್ಮಿಕ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿರುತ್ತಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : ravi@azimpremjifoundation.org

ಸಂರಚನಾವಾದ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿ ಬೋಧನೆ

– *ಸಿ. ಎಸ್. ಶಿವಕುಮಾರ್*

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬಹು ಚರ್ಚಿತ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದವೂ ಒಂದು. ಇದರ ಮೂಲ ಆಶಯ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಹುದುಗಿರುವ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಅವರೇ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಪೂರಕವಾಗಿರುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು. ಶಿಕ್ಷಕರ ತಯಾರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳಾದ ಬಿ.ಎಡ್., ಡಿ.ಎಡ್. ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ತನಾವಾದ, ಸಂರಚನಾವಾದ ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಚರ್ಚಿತವಾಗುತ್ತವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇವೆಲ್ಲವುಗಳ ಕುರಿತು ಹೊಂದಿರುವ ಜ್ಞಾನ, ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗೂ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಅವರ ವೃತ್ತಿಪರ ಆಚರಣೆಗಳ ನಡುವೆಯೂ ಇರುವ ಅಂತರವನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಬಾಗಲಕೋಟೆಯ ಆಯ್ದ ಒಂದು ಕ್ಲಸ್ಟರ್‌ನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂದರ್ಶನ ಮತ್ತು ಅವರ ಮಾದರಿ ತರಗತಿ ವೀಕ್ಷಣೆಯ ಮೂಲಕ ಸಂರಚನಾವಾದವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಇರುವ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬುದು ಶಾಲೆಯಂತಹ ಔಪಚಾರಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ, ಕಲಿಕೆಗಳೂ ಔಪಚಾರಿಕವಾಗುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯ. ಅಂತಲೇ ಔಪಚಾರಿಕವಾಗಿ, ಒಂದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಗೆ ತರುವಾಗ ಅದರ ವ್ಯಾಪಕ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಉದಾರವಾದ ಆಶಯ, ಗೊತ್ತು-ಗುರಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೂ ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ತಾತ್ವಿಕ ಚಿಂತನೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಶಯ-ಧ್ಯೇಯಗಳನ್ನು ಭದ್ರಪಡಿಸಿದರೆ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಕ್ರಮಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ಥಕತೆಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣದಂತಹ ಮಹತ್ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ತತ್ವವೂ ಬೇಕು, ಪ್ರಯೋಗವೂ ಬೇಕು. ಇನ್ನೊಂದು ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ತಾತ್ವಿಕ ಚಿಂತನೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿ-ಧ್ಯೇಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡರೆ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಆಚರಣೆಗಳು ಸಮಗ್ರ ಬೋಧನೆ-ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮ-ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ, ಪೂರಕ ಭೌತಿಕ ಸೌಲಭ್ಯ-ಯೋಜನೆಗಳು ಇವು ಮಧ್ಯವರ್ತಿಗಳಾಗುತ್ತವೆ.

ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸುಧಾರಣೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಎಲ್ಲಿಂದ

ಮಾತನ್ನಾರಂಭಿಸಿದರೂ, ತರಗತಿ ಕೋಣೆ ಮತ್ತು ಅಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಬೋಧನಾ-ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳೇ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗುತ್ತವೆ. "ದೇಶದ ಭವಿಷ್ಯ ತರಗತಿಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುತ್ತಿದೆ." ಎಂಬ ಕೊಠಾರಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗದ ಮಾತನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಸ್ಮರಿಸಬಹುದು. ಈ ಮಾತು ತರಗತಿ ಕೋಣೆಯ ಮತ್ತು ಅಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಬೋಧನಾ-ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮಹತ್ತ್ವವೇನೆಂಬುದನ್ನು ಸಾರುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಬೋಧನೆ-ಕಲಿಕೆ ಎಂಬುದು, ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಟ್ಟು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಭಾಗವೂ ಹೌದು; ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಶಯದ ಕ್ರಿಯಾ ಭಾಗವೂ ಹೌದು. ಈ ಕೇಂದ್ರ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಎಂಬುದು ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಬಹು ಹಿಂದಿನಿಂದಿಲೂ ನಂಬಿಕೊಂಡು ಬಂದಿರುವ ಮೂಲ ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆ ಆರಂಭವಾಗುವುದೇ ಈ ಮಾರ್ಗದಿಂದ.

ಬೋಧನೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಂಡೇ ಸಾಗುವ 'ಕಲಿಕೆ'ಯು ವ್ಯಕ್ತಿ ಬದುಕಿನ ಸಹಜ ಕ್ರಿಯೆಯೇ ಆದರೂ ಅದು ಎಲ್ಲಿ, ಹೇಗೆ, ಯಾವಾಗ, ಯಾಕಾಗಿ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ? ಎಂಬುದು ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಚರ್ಚೆಯೇ ಸರಿ. ನಿರಂತರವೂ, ವ್ಯಕ್ತಿ ಆಧಾರಿತವೂ, ಅಪರಿಮಿತವೂ, ಅನನ್ಯವೂ, ಸಾಪೇಕ್ಷವೂ ಆದ ಕಲಿಕಾಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಕ್ಷೇತ್ರಭೇದ, ವ್ಯಕ್ತಿಭೇದ, ವಯೋಭೇದಗಳಿಲ್ಲದೆ ಎಲ್ಲೆಡೆ ನಡೆಯುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ವಿಶೇಷ ಮಹತ್ವವಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದಲೇ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತದೆ – "ಕಲಿಕೆ ಎಂದರೆ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಹೊರಜಗತ್ತಿನ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಭಾವಗಳು ಒಟ್ಟಾಗಿ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲ, ಮೌಲ್ಯ, ಮನೋಭಾವ, ಧೋರಣೆ, ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ಲೋಕದೃಷ್ಟಿಗಳನ್ನು ಗಳಿಸುವುದಕ್ಕೆ, ಶ್ರೀಮಂತಗೊಳಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಪುನರ್ ರೂಪಿಸುವುದಕ್ಕೆ ನೆರವಾಗುವ ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ."

ಅಧ್ಯಯನದ ಔಚಿತ್ಯ – ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ರೂಪುಗೊಂಡ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮಗುವನ್ನೂ, ಅದರ ಭಾವನೆ, ಆಸಕ್ತಿ, ಕುತೂಹಲಗಳನ್ನೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು, ಅದಕ್ಕನುಣವಾಗಿ ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುವ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನೂ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಅನುಲಕ್ಷಿಸಿಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸೇವಾಪೂರ್ವ ತರಬೇತಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಕಾಲದಿಂದ ಕಾಲಕ್ಕೆ ಸುಧಾರಣೆಯಾಗುತ್ತಲೇ ಬಂದಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪೈಕಿ ಸಂರಚನಾವಾದವು ತರಗತಿ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಉಳಿದೆಲ್ಲ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ತವಾದ ಮಾರ್ಗ ಎಂಬುದನ್ನು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಬೋಧನೆ – ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಈ ಮಾರ್ಗದ ಮೂಲಕ ಸಾಧಿಸಲು ಆದ್ಯತೆಯನ್ನೂ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನೆ – ಕಲಿಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ – ನಿಜವಾದ ತರಗತಿ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದವು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿದೆ? ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದು ಈ ಹೊತ್ತಿನ ಕಲಿಕಾ ಸಂದರ್ಭದ ಅಗತ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾಗಿದೆ.

ಸಂರಚನಾವಾದವು ತರಗತಿಯ ಕಲಿಕಾ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಹಲವು ಫಲಕಾರಿ ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿ ಅದು ಜ್ಞಾನದ ಸಂರಚನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಮಾತನಾಡಿದರೂ ಅದರ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಕಳಕಳಿ ಇರುವುದು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸುವುದರಲ್ಲಿ. 'ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕೇಂದ್ರಿತ' ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ ಎನ್.ಸಿ.ಎಫ್.–2005ರ ಆಶಯಗಳು ಕೂಡಾ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದವನ್ನು ಒಪ್ಪುತ್ತವೆ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಪ್ರಸಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ತಿಳಿವಳಿಕೆಗಳೇನು? ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದದ ತತ್ವಗಳು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಕಾಣಸಿಗುತ್ತವೆ? ಸಂರಚನಾವಾದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಬೋಧಿಸುವ ಅಥವಾ ಬೋಧಿಸದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇರುವ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸವಾಲುಗಳು ಎಂಥವು? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡು, ಒಂದು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನಾ–ಕಲಿಕಾ ಮಾರ್ಗವಾಗಿ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪ್ರಯೋಗ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳೆಷ್ಟು? ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಅದರ ಬಳಕೆಯ ಪ್ರಮಾಣ ಯಾವ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದೆ? ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತಾ ಒಂದು ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿ ಸಂರಚನಾವಾದವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನಾ ಆಚರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ತುಲನೆ ಮಾಡಿ, ಅದನ್ನು ಮೌಲ್ಯೀಕರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

ಬೋಧನೆ–ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು – 'ಬೋಧನೆ–ಕಲಿಕೆಗಳೇ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಯ ಜೀವಾಳ' ಎಂಬುದು ಸೂಕ್ತವಾದ ಮಾತು. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆಗಳನ್ನು ತರಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಅಥವಾ ತರಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂದರೆ ಅಂತಹ ಬಹುತೇಕ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಬೋಧನೆ–ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗಾಗಿಯೇ ನಡೆಯುತ್ತಿವೆ ಎಂದು ಧಾರಾಳವಾಗಿ ಭಾವಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಇಂತಹ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದ ಬೋಧನೆ–ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಫಲ ಪಡೆಯಬೇಕಾದರೆ, ಭೌತಿಕ ಕ್ರಮಗಳಿಗಿಂತ ಬೇರೆಯೇ ಆದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಕ್ರಮಗಳೂ ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ. ಮತ್ತು ಈ ಬೌದ್ಧಿಕ ಕ್ರಮಗಳು ನೇರವಾಗಿ ಕಲಿಸುವವನಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟವಾಗುತ್ತವೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಕಲಿಕೆ–ಕಲಿಸುವಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ರೂಪುಗೊಂಡಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಿ ನಡೆಯುವ ಬೋಧನೆಗೂ, ಬೋಧನೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿ ನಡೆಯುವ ಕಲಿಕೆಗೂ ತಂತ್ರ–ದಿಕ್ಸೂಚಿಗಳಾಗಿ ಕಲಿಸುವವನಿಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ.

ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ, ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಗ–ಫಲಿತಗಳ ಸಂಯೋಗದಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು 20ನೇ ಶತಮಾನದಿಂದ ಈಚೆಗೆ ಹುಟ್ಟಿದಂಥವು. ಆ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಮೂರು ಪ್ರಕಾರಗಳಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದು.

1. **ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಅಥವಾ ಕಲಿಕಾ ವಾದಗಳು** – ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ತನಾವಾದ, ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾದ, ಸಂರಚನಾವಾದ – ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನಾವಾದ ಹಾಗೂ ಮಾನವಿಕ ಕಲಿಕಾವಾದಗಳು ಮುಖ್ಯವಾದವು. 20ನೇ ಶತಮಾನದ

ಆರಂಭದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಈ ವಾದಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಾದವೂ ಹಲವು ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಮೊತ್ತವಾಗಿದೆ.

2. **ಇತರೆ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು** – ಇವು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕಲಿಕಾ ವಾದಗಳಿಂದ ಹೊರತಾದ ಆದರೆ ಅಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಅವುಗಳ ಪ್ರಭಾವವನ್ನೂ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಾಗಿವೆ. ಅಂದರೆ ಇಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತವೂ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ನೆಲೆಯಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿಯೇ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು 20ನೇ ಶತಮಾನದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಂಥವು. ಅನುಭವಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆ, ಬಹುಮುಖ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿ, ಸನ್ನಿವೇಶ/ಸಂದರ್ಭ ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಿಗ ಸಮುದಾಯ, ಮಗುವಿನ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಿದ್ಧಾಂತ, ಗುರುತಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತ – ಇವು ಈ ಪ್ರಕಾರದ ಮುಖ್ಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು.

3. **21ನೇ ಶತಮಾನದ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳು** – ಇವು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮತ್ತು ಇತರೆ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಸುಧಾರಿತ ಮಾದರಿಗಳಾಗಿವೆ. ಇವನ್ನು ಸಿದ್ಧಾಂತ ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಕಲಿಕಾ ಮಾದರಿಗಳು ಎಂತಲೇ ಕರೆಯಬಹುದು. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ, ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಉಪಕರಣಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆ, ಮಾಧ್ಯಮ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಆಧರಿತ ಕಲಿಕೆ, ಮಾನಸಿಕ ಕಲಿಕಾ ಮಾದರಿ ಮುಂತಾದವು ಕಲಿಕಾ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕಾಣಸಿಗುತ್ತವೆ.

ಸಂರಚನಾವಾದ

ಸಂರಚನಾವಾದದ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಅರಸಿ ನೋಡಿದರೆ ಕ್ರಿ.ಪೂ. 5ನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿದ್ದ ಗೌತಮ ಬುದ್ಧನಿಂದಲೇ ಅದು ಕಾಣಸಿಗುತ್ತದೆ. ಕ್ರಿ.ಶ. 6ನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿದ್ದ ಲಾವೋತ್ಸೆ ಮತ್ತಿತರರ ಚಿಂತನೆಗಳಲ್ಲೂ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಕುರುಹುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಇಂತಹ ಸಂರಚನಾವಾದವು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ತನ್ನ ವಿಸ್ತಾರವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡದ್ದು ಮರಿಯಾ ಮಾಂಟೆಸ್ಸಾರಿ, ಜೀನ್ ಪಿಯಾಜೆ, ವೈಗಾಟ್‌ಸ್ಕಿ, ನೋಮ್ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿ, ಬ್ರೂನರ್, ಬ್ರಾನ್‌ಫೋರ್ಡ್, ವೈಕೋ, ಗ್ರಾಂಬಿಗರ್ ಮುಂತಾದವರ ಚಿಂತನೆಗಳಿಂದ. ಆಧುನಿಕ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಹೊಳಹು ಸಿಗುವುದು ಜಾನ್ ಡ್ಯೂಯಿ ಅವರ ವಿಚಾರಧಾರೆಗಳಲ್ಲಾದರೂ, ಸಂರಚನಾವಾದಕ್ಕೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಯಾಮ ದೊರೆಯುವುದು ವೈಗಾಟ್‌ಸ್ಕಿ ಅವರ ವಿಚಾರಗಳಿಂದ.

ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿದ್ದು, ಅದು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ, ಶಿಕ್ಷಣ, ಇತಿಹಾಸ, ವಿಜ್ಞಾನ ಮುಂತಾದ ಜ್ಞಾನ ಶಾಖೆಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿದ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿದೆ. 'ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಪ್ರಪಂಚದೊಂದಿಗೆ ತಾನು ನಡೆಸುವ ನಿರಂತರ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಪಡೆಯುವ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಕೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ತನ್ನದೇ ಆದ ಮಿತಿ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ತನ್ನದೇ ಆದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ' ಎಂಬ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯೇ ಸಂರಚನಾವಾದ. ಸಂರಚನಾವಾದವು ಬಾಹ್ಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಆಂತರಿಕ/ವೈಯಕ್ತಿಕ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ

ಸಂಯೋಜಿಸಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ, ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಮತ್ತು ಅರ್ಥೈಸುವ ಚಿಕಿತ್ಸಕ ವಿಧಾನವೂ ಆಗಿದೆ. ಸಂರಚನಾವಾದವು ಜ್ಞಾನದ ಬಗೆಗಿನ ತಾತ್ವಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಿದ್ದು ಅದು ಜ್ಞಾನದ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿ ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾನೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಕಲಿಕೆಯ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ಒಟ್ಟು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುತ್ತದೆ. 'ಮನುಷ್ಯರು ಏನನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೋ ಅದನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅವರು ತಿಳಿಯಬಲ್ಲರು' ಎಂಬ ಗಿಯಾಂಬಟ್ಟಿಸ್ಟ ವೈಕೋ ಅವರ ಮಾತು ಹಾಗೂ 'ಮನುಷ್ಯರು ಯಾವುದನ್ನು ತಮ್ಮದೇ ವಿನ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸ್ವತಃ ತಾವೇ ಮಾಡುತ್ತಾರೋ ಅದನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅವರ ಮನಸ್ಸು ಗ್ರಹಿಸಬಲ್ಲದು' ಎಂಬ ಇಮ್ಯಾನ್ಯುಯಲ್ ಕ್ಯಾಂಟ್ ಅವರ ಮಾತು ಸಂರಚನಾವಾದಕ್ಕೆ ಪೀಠಿಕೆಗಳಾಗಿವೆ.

ಸಂರಚನಾವಾದ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ

ಸಂರಚನಾವಾದವು ವರ್ತನಾವಾದ ಮತ್ತು ನಿರ್ದೇಶಿತ ಬೋಧನೆಗಳಂತಹ ಉಪದೇಶಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಭಟನೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಮೂಡಿಬಂದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೆಲೆಯಾಗಿದೆ. ವರ್ತನಾವಾದಿಗಳ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನ ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಬೇಕೆಂದು ಸಂರಚನಾವಾದವು ಹೇಳುತ್ತದೆ. 'ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಬೋಧಿಸು ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಅನುಕೂಲ ಕಲ್ಪಿಸು' ಎಂಬುದು ಸಂರಚನಾವಾದದ ನಿಲುವು. ಅಲ್ಲದೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು–2005 ಕೂಡಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ವರ್ತನಾವಾದದ ನಿಲುವಿಗೆ ಬದಲಾಗಿ ಸಂರಚನಾವಾದ ವಿಧಾನದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಿದೆ. ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪ್ರಕಾರ 'ಜ್ಞಾನ' ಎಂಬುದು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಂದ ಸ್ವೀಕರಿಸಿ ಪಡೆಯುವಂಥದ್ದಲ್ಲ; ಜ್ಞಾನ ಎಂಬುದು ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಒಡಮೂಡುವ ಸೃಜನಾತ್ಮಕವೂ, ವ್ಯಕ್ತಿಗತವೂ ಆದ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ. ಸಂರಚನಾವಾದವು ಜ್ಞಾನ ಎಂಬುದು ಆರ್ಜನೆಯಾಗಬೇಕು ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ ರಚನೆಯಾಗಬೇಕು ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ ಒಬ್ಬ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಮಾಡಬೇಕಾದುದು ಜ್ಞಾನ ರಚನೆಯೇ ಹೊರತು ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆಯಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಇದರ ಮುಖ್ಯ ತಿರುಳು. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದವು ಜ್ಞಾನ ರಚನೆಯಾಗಬೇಕಾದರೆ ಮೂರು ಆಧಾರಗಳು ಬೇಕೆನ್ನುತ್ತದೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ:

ಅ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನ / ಪೂರ್ವಾನುಭವ

ಆ. ಸದ್ಯದ ವಾಸ್ತವಿಕ / ಹೊಸ ಜ್ಞಾನ

ಇ. ಪರಿಸರವನ್ನು ಕುರಿತು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗೆ ಇರುವ ಪ್ರಕಲ್ಪನೆಗಳು / ಊಹೆಗಳು

ಈ ಮೂರೂ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಯೋಗಗೊಂಡಾಗ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಉತ್ತಮವಾಗಬಲ್ಲದು ಎಂಬುದು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಸಲಹೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನು ಬೋಧಕನಿಂದ ಸುಗಮಗಾರನಾಗಿ ಬದಲಾಗಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು – 2005 ಕೂಡ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಗೆ ಮಾನ್ಯತೆ ನೀಡಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೇವಲ ಗಿಣಿಪಾಠಕ್ಕೆ ಆದ್ಯತೆ ಕೊಡದೆ, ಯಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕೈಬಿಟ್ಟು ಅವರದೇ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡಬೇಕು. 'ಯಾವುದೇ ಮಗುವು ತರಗತಿಗೆ ಬರುವಾಗ ಖಾಲಿ ಕೊಡ ಆಗಿರುವುದಿಲ್ಲ; ಅವನು ತನ್ನದೇ ಆದ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನ, ಅನುಭವ, ಕಲ್ಪನೆ, ಗ್ರಹಿಕೆ, ಮಿಥ್ಯೆಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡೇ ಬಂದಿರುತ್ತಾನೆ. ಮಗುವಿನ ಇಂತಹ ಜ್ಞಾನವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಇರಲೇಬೇಕೆಂದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧಿಸುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯಕ್ಕೂ ಅದಕ್ಕೂ ಸಂಬಂಧವಿರಲೇಬೇಕೆಂದಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆಂದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ 'ಜ್ಞಾನ'ವನ್ನು ತಪ್ಪು ಎಂದೂ ಭಾವಿಸುವಂತಿಲ್ಲ' ಎಂಬುದು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಮುಖ್ಯ ಸೂಚನೆ.

ಸಂರಚನಾವಾದ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ

ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬೇರು ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿದೆ. ಅದು ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ವಾದವನ್ನು ಮಂಡಿಸುತ್ತದೆ. ಸಂರಚನಾವಾದವು ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾದಂತೆ ಕಲಿಕೆಯ ಅಂಗವಾಗಿ ಜ್ಞಾನರಚನೆಯನ್ನೇ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದರೂ, ಅದು ಕಲಿಯುವವರು ಮತ್ತು ಕಲಿಸುವವರ ನಡುವಿನ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ದ್ವಿಮುಖ-ಸಕ್ರಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಬೇಕು ಎನ್ನುತ್ತದೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಅದು ಜ್ಞಾನದ ರಚನೆಯು 'ಸಂರಚನೆ'ಯ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವುದನ್ನು ಮಾನ್ಯೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು, ಜ್ಞಾನರಚನೆಯನ್ನು ದ್ವಿಮುಖ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ನೋಡುವ ಸಂರಚನಾವಾದವು ತರಗತಿ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ತಾಟಸ್ಥ್ಯವನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಿ, ಬೋಧನೆ-ಕಲಿಕೆಯ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ. ಸಂವಾದ, ಚರ್ಚೆ, ಯೋಜನಾ ಕಾರ್ಯ, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚೆ, ಒಂದು ವಿಷಯ/ಘಟನೆಯನ್ನು ಹಲವು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಮನೋಭಾವ, ಚಟುವಟಿಕೆ ಆಧರಿತ ಕಲಿಕೆ, ಸಹಭಾಗಿ ಕಲಿಕೆ, ಆತ್ಮಾವಲೋಕನ ತಂತ್ರಗಳು, ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಅನ್ವಯಿಸುವಿಕೆ, ವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯ ಇವೇ ಮೊದಲಾದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಂರಚನಾವಾದವು ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ವಾದವು ಶಿಕ್ಷಕ-ಕೇಂದ್ರಿತ ಕಲಿಕಾ ವಿನ್ಯಾಸಗಳ ಬದಲಿಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಕಲಿಕಾ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, 'ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮತ್ತು ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ನಡೆಸುವ ಬದಲಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವ ಸುಗಮಗಾರರಾಗಿ, ಸಂಘಟನಾಕಾರರಾಗಿ ಪಾತ್ರ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕು' ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯ ನಾಲ್ಕು ಗೋಡೆಯಲ್ಲಷ್ಟೇ ಕಲಿಕೆ ಎಂಬುದರ ಬದಲಾಗಿ ಹೊಸ-ಹೊಸ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ/ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಸಂರಚನಾವಾದವು ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ - ಕಲಿಕೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸಂರಚನಾವಾದವು ನೀಡುವ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಕೆಳಕಂಡಂತೆ ಸಂಗ್ರಹಿಸಬಹುದು.

- ಜ್ಞಾನ ಎಂಬುದು ತರಗತಿ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ತಟಸ್ಥವಾಗಿ ಕುಳಿತು ಸ್ವೀಕರಿಸುವಂಥದ್ದಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಅದು ಶಿಕ್ಷಕ-ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪರಸ್ಪರ ಸಕ್ರಿಯ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ನಡೆಯುವಂಥದ್ದು. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಕಲಿಯುವ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದೇ ಮುಖ್ಯ.
- ಪದಗಳ ಒಳಗೆ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು 'ಪ್ಯಾಕ್' ಮಾಡಿ ಅದನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವರ್ಗಾವಣೆ ಮಾಡಿ ಅದನ್ನು ಮನದಟ್ಟು ಮಾಡಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾವಿಸಿದರೆ ಅದು ತಪ್ಪು. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಮಗು ಹೊಂದಿರುವ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ತಾನು ಬೋಧಿಸುವ ವಿಷಯ ಮಗುವಿನ ಸ್ವಂತ ಜ್ಞಾನವಾಗುವಂತೆ ತರಗತಿಯನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮಗುವನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಸೂಕ್ತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹಮ್ಮಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.
- 'ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಎಲ್ಲವೂ ತಿಳಿದಿದೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಏನೂ ತಿಳಿದಿಲ್ಲ' ಎಂಬುದನ್ನು ಹಾಗೂ 'ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳಿದ್ದೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ' ಎಂಬುದನ್ನು ಸಂರಚನಾವಾದವು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತದೆ.
- ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ನೀಡುವ ಅನುಭವ-ಕಲಿಕೆಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನಗಳೊಡನೆ ಮಿಳಿತಗೊಂಡು ಅರಿವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕ್ರಿಯೆಯೇ ನಿಜವಾದ 'ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ' ಎಂದು ಸಂರಚನಾವಾದ ಭಾವಿಸುತ್ತದೆ.
- ಸಂರಚನಾವಾದದಂತೆ ಬೋಧನೆ-ಕಲಿಕೆ ಸಾಗಬೇಕಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂವಾದ, ಅನ್ವೇಷಣೆ, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಿಕೆ, ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಚರ್ಚೆ, ಅನ್ವಯಿಸುವಿಕೆ, ಪ್ರಶಂಸೆ ಮುಂತಾದ ಅನುಭವಾತ್ಮಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಒದಗಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ಈ ವಾದದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆ.

ಸಂರಚನಾವಾದ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಸಕ್ತ ಬೋಧನಾ ಆಚರಣೆಗಳು

ಸಂರಚನಾವಾದವು 'ಜ್ಞಾನದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾನೆ' ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಒಂದು ಅರ್ಥಪರಿಕಲ್ಪನಾ ವಿಧಾನವೂ ಹೌದು. ಜ್ಞಾನ ರಚನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಧಾನ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೊಡು-ಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತದೆ. 'ಜ್ಞಾನರಚನೆ' ಎಂಬುದು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಲ್ಲಿಯೂ ತನ್ನದೇ ಆದ ಶೈಲಿ, ಗತಿ, ಮಿತಿಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿಯೇ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ರಿಚರ್ಡ್‌ಸನ್ ಹೇಳುವಂತೆ, 'ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ತಾವು ಈಗಾಗಲೇ ತಿಳಿದಿರುವ, ನಂಬಿರುವ, ತಮ್ಮ ಸಂಪರ್ಕಕ್ಕೆ ಬರುವ ವಿಚಾರಗಳು, ಘಟನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ನಡೆಸುವ ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಹೊಸ ಅರಿವನ್ನು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.' ಇಂತಹ ಮಾತುಗಳು ತರಗತಿಯ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗೂ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯು ಕಲಿಕಾ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ತನ್ನದೇ ಆದ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನ, ಪೂರ್ವಾನುಭವ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳ ಸಮೇತನಾಗಿಯೇ

ಬಂದವನಾಗಿರುತ್ತಾನೆ ಎಂಬ ಸತ್ಯದ ಅರಿವು ಕಲಿಸುವವನಿಗೆ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಸಂರಚನಾವಾದದ ನಂತರ ಪ್ರತ್ಯೇಕ, ಸ್ವತಂತ್ರ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳೆಷ್ಟೇ ಸಿದ್ಧಗೊಂಡಿದ್ದರೂ ಸರ್ವರಿಗೂ, ಸರ್ವಕಾಲಕ್ಕೂ ಒಗ್ಗುವ, ಮಿತವ್ಯಯಕಾರಿಯೂ, ಸಾಮಾಜಿಕವೂ ಆದ ಸಂರಚನಾವಾದವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ತರಗತಿ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನವಾಗಬೇಕಿರುವುದು ಪ್ರಸ್ತುತ ಕಲಿಕಾ ಸಂದರ್ಭದ ಅಗತ್ಯಗಳಲ್ಲೊಂದು. ಸಂರಚನಾವಾದವು ಜ್ಞಾನಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವವನ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಮೂಲಕ ತನ್ನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಜವಾಬ್ದಾರನನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಮತ್ತು ಕಲಿಸುವ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನ ಶ್ರಮವನ್ನೂ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಹೇಳಿಕೊಡುವುದರ ಅಗತ್ಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು–2005 ಹೇಳುವಂತೆ ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಕಲಿಸಿದರೆ ಸಾಕು.

ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಸಂರಚನಾವಾದವು ತರಗತಿ ಬೋಧನೆಗೆ ಅನೇಕ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ತಂತ್ರಗಳ ಯಶಸ್ಸು ಶಿಕ್ಷಕನ ಜಾಣ್ಮೆ ಮತ್ತು ತಾಳ್ಮೆಗಳೆರಡನ್ನೂ ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆಯೋಜಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಆಗುವುದಾದರೆ, ಅದು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಗೊಳಿಸಬಲ್ಲದು. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಬೋಧನೆಯು ಚಟುವಟಿಕೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಅಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ಒಗ್ಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೂ ಅಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಸಂರಚನಾವಾದ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಪ್ರಯೋಗ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು, ದಾಖಲಿಸುವುದು ಒಂದು ಸವಾಲಿನ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಕೆಲಸ. ಏಕೆಂದರೆ ಸಂರಚನಾವಾದವು ಸಮಾಜವನ್ನು ಜ್ಞಾನದ ಆಕರವನ್ನಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂವಹನ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಧಾನಗಳನ್ನು 'ಜ್ಞಾನವರ್ಗಾವಣೆ'ಯ ಪರಿಕರಗಳನ್ನಾಗಿ ನೋಡುವುದರಿಂದ ಸಮಾಜದ ಭಾಗವಾಗಿಯೇ ನಡೆಯುವ ಕಲಿಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅದು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದರೂ ತರಗತಿಯಂತಹ ಔಪಚಾರಿಕ ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿ ಅದು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಹೇಗೆ ಆಚರಣೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡಲು ಹೊರಟಾಗ ಅದರ ಆಚರಣೆಗೆ ಸಾಕ್ಷಿಗಳು ಸಿಗಬಹುದು.

ಪ್ರತಿದಿನದ ಪ್ರತಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಸ–ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ತರುವ ಶಿಕ್ಷಕನು ತನ್ನ ವೈಯಕ್ತಿಕತೆಗೆ ಒಗ್ಗುವ ಯಾವುದೋ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಿ ಕಲಿಸುತ್ತಿರಬಹುದು. ಅದರಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನುಸುಳ ಬಹುದು, ಮತ್ತೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಇಲ್ಲದಿರಬಹುದು. ಆ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅದು ಅನಿಶ್ಚಿತವಾದುದು. ಆದರೂ ಕಲಿಸುವ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದವು ಒಂದು 'ಬಹು ಒಪ್ಪಿತ' ಮಾರ್ಗವಾದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದನ್ನು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆಚರಣೆಗೆ ತರಬೇಕಾದೀತು.

ಇಂತಹ ಅರಿವುಗಳನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಬಗೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಿ, ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಿದಾಗ, ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪ್ರಯೋಗ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಕೆಲವು ಗಮನಯೋಗ್ಯ ವಿಷಯಗಳು ತಿಳಿದುಬಂದವು. ಅಧ್ಯಯನದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಗಾಗಿ ಒಂದು ಕ್ಲಸ್ಟರ್‌ನ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಮಾತ್ರ ಇಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸಿರುವುದರಿಂದ ಇಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ಒದಗಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸದೆ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕವಾಗಿ ನೋಡುವುದು ಉತ್ತಮವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಮೇರೆಗೆ, ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪ್ರಯೋಗ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಬಂದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಎರಡು ಮುಖ್ಯ ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಬಹುದು. ಅವುಗಳೆಂದರೆ:

ಒಂದು – ಸಂರಚನಾವಾದಕ್ಕೆ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಾಗಿ ಕಲಿಕೆ, ಕಲಿಸುವಿಕೆ, ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು.

ಎರಡು – ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಭಾಗವಾಗಿ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ, ರಚನಾ ತತ್ವಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಕೇಳಿಬಂದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಕಂಡುಬಂದ ಆಚರಣೆಗಳು.

1. ಕಲಿಕೆ, ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು

ಪ್ರಸ್ತುತ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು 21ನೇ ಶತಮಾನದ ಹೊಸಬಗೆಯ ಕಲಿಕಾ ಮಾದರಿಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಂಡಿದ್ದು ಎನ್.ಸಿ.ಎಫ್. – 2005 ಶಿಶುಕೇಂದ್ರಿತ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ್ದರೂ, ಕಲಿಕೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವ ನಂಬಿಕೆ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಇರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ತಮ್ಮದೇ ಬೋಧನಾನುಭವ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುವ ರೀತಿಯನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಕಲಿಕೆ ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಸ್ವಂತ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ನೀಡುವಂತೆ ಕೇಳಿಕೊಂಡ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ವರ್ತನಾವಾದಿಗಳು ಹೇಳುವ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನೇ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಕಲಿಕೆ ಎಂಬುದು ಅಸಹಜ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆರ್ಜಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ತುಸು ಪ್ರಯಾಸದ ಕ್ರಿಯೆ ಎಂಬುದು ಹೆಚ್ಚಿನವರ ಅಭಿಮತ; ಕಲಿಕೆ ಎಂಬುದು ಸಹಜ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಎಂಬ ಗ್ರಹಿಕೆ ಬೆರಳೆಣಿಕೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದು. ಕಲಿಕೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ನೋಡದೆ ಅದನ್ನೊಂದು ಬಿಡಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿಯೇ ನೋಡುವ ರೂಢಿ ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದು. ವಿಷಯ, ಪದ, ವಾಕ್ಯ, ಸೂತ್ರ, ಇವುಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಯಥಾವತ್ ಪುನರುಚ್ಚಾರಣೆಯಾದರೆ ಅದನ್ನೇ 'ಕಲಿಕೆ' ಎಂದು ಪರಿಭಾವಿಸುವುದೂ ಇದೆ.

ಕಲಿಕೆಯು ಸ್ವಂತ ಅನುಭವಗಳ ಮೇಲೆ ನೆಲೆಗೊಳ್ಳುವಂಥದ್ದು ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ ಅದು ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ಸಿದ್ಧಿಗೊಳ್ಳುವಂಥದ್ದು ಎಂಬುದು ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿಲುವು. ಶಿಕ್ಷಕರು ನಂಬುವ 'ಕಲಿಕೆ' ಬಹುಪಾಲು ಸ್ಮರಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿದೆ. ಪಠ್ಯ, ಪಠ್ಯದ ವಿಷಯವನ್ನು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಿ ಅದನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಯಥಾವತ್ತಾಗಿ ಹೇಳುವುದು/ಬರೆಯುವುದನ್ನು 'ಕಲಿಕಾ

ಖಾತ್ರಿ'ಯೆಂದು ಅವರು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೇವಲ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದನ್ನೂ ಕಲಿಕೆ ಎನ್ನುವವರಿದ್ದಾರೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಸ್ಥಾನೀಕರಿಸಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಕೆ ಎಂಬುದು ಒಂದು ಬೌದ್ಧಿಕ ಕಸರತ್ತಿನ ಫಲ ಎಂದು ನಂಬಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಇರುವ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದಂತೆ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಸ್ವ-ಅನುಭವ, ಸ್ವಂತ ಜ್ಞಾನದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದಿರುವುದೂ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮಗುವಿನ ಒಟ್ಟು ಜ್ಞಾನ ಸಂರಚನೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ನೋಡದೆ ಅದನ್ನು ತರಗತಿಯ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಪಾಠಕ್ಕೆ ಅಲ್ಲಿನ ಪ್ರಶ್ನೋತ್ತರಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿ ನೋಡುವುದು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ.

ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ? ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಹೆಚ್ಚೇನೂ ಭಿನ್ನವಾಗಿರದೆ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನೇ ಅನುಸರಿಸಿದವುಗಳಾಗಿವೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳು ವೀಕ್ಷಣೆಯಿಂದ, ಅನುಕರಣೆಯಿಂದ ಪರಿಸರದ ಪ್ರಭಾವದಿಂದ, ನೋಡಿ-ಮಾಡಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದರೂ ಹಾಗೆ ಹೇಳುವ ಅದೇ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ-ಆಚರಣೆಗಳ ನಡುವೆ ಅಂತರವಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಮಕ್ಕಳು 'ಅನುಕರಣೆಯಿಂದ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ' ಎಂಬ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೇ ಹೆಚ್ಚು ಕೇಳಿಬಂದಿದೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಅನುಸರಣೆಯಿಂದ ಕಲಿಯುವ ಸತ್ಯವನ್ನು ಯಾವುದೇ ಶಿಕ್ಷಕರು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಸುವವರಾಗಿಯೇ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಲೇ ಅವರು ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಸ್ವ-ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಕಲಿಯುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪೂರಕ 'ಕಲಿಕಾ ವಾತಾವರಣ' ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಮಹತ್ವದ ವಿಚಾರವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರಿಗಣಿಸದೆ ಇರುವುದೂ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ.

ಇನ್ನು ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವಿಕೆಯನ್ನು ಸ್ವಂತ ಅನುಭವದಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವವರೂ ಇಲ್ಲದಿಲ್ಲ. ಕೆಲವಾದರೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ಅನುಭವದ ಆಧಾರದಿಂದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇಂಥವರು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟಿನಿಂದ ಸಾಯುವತನಕ ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುವ ಬೌದ್ಧಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಸ್ಥಿತಿ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಇದರ ಅಧೀನದಲ್ಲಿಯೇ ಗ್ರಹಿಸುವ ಇವರು ಕಲಿಕೆ ಎಂಬುದು 'ಅಪೇಕ್ಷಿತ ವರ್ತನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ' ಎಂಬುದನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸಹಜ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎಂದು ಗುರುತಿಸುವ ಇವರು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವವನ ಪಾತ್ರವೇ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಉಳಿದಂತೆ ಕಲಿಕೆ ಎಂಬುದು ಯಾವಾಗಲೂ ಹೊಸದಾಗಿ ನಡೆಯದೆ ಅದು ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಪೂರ್ವಾನುಭವಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆಯೇ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು, ಕಲಿಕೆ ಎಂಬುದು ಸ್ವ-ಕಲಿಕೆಯೂ ಆಗಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಕೆ, ಕಲಿಸುವಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಇಂತಹ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು

ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಡಿ.ಎಡ್. ಮತ್ತು ಬಿ.ಎಡ್. ನಂತಹ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಪಡೆದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಂಬುದು ಒಂದು ವಿಶೇಷ. ಆದರೆ ಇವರೂ ಸಹ ಮಕ್ಕಳು ಅನುಕರಣೆಯಿಂದಲೇ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನಂಬಿರುವುದು ಒಂದು ಮಿತಿಯಾಗಿ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ.

ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಗುರುತರ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧನೆಯ ಬಗೆಗೆ ಆದರ್ಶೀಕೃತ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಬೋಧನೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರ 'ವೃತ್ತೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆ' ಎಂಬುದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ಇದರ ಹೊರತಾಗಿ ಅವರು ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಸ್ವ-ಕೇಂದ್ರಿತವಾಗಿಯೇ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಕೆ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ವಂತ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಹೇಳಲಾಗದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಬೋಧನೆಯ ಅಧೀನವಾಗಿಯೇ ಪರಿಗ್ರಹಿಸಿರುವುದು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಬೋಧನೆ ಎಂದರೇನು? ಎಂಬ ನೇರ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಅವರು ನೀಡುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಉತ್ತರಗಳಿವು: ಪಾಠದ ವಿವರಣೆ, ವಿಷಯ ನಿರೂಪಣೆ, 'ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಬಳಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಬೋಧನೋಪಕರಣಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಉದ್ದೇಶಿತ ವಿಷಯ/ಪಠ್ಯವನ್ನು ಉದಾಹರಣೆ ಸಹಿತವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮನದಟ್ಟು ಮಾಡುವುದೇ ಬೋಧನೆ.'

ಬೋಧನೆಗೆ ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಯ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಮಾಡಿಕೊಂಡ ತಮ್ಮ ಸಿದ್ಧತೆಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಿದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಮಕ್ಕಳು ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಸವಾಲನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ವಿಷಯದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಜ್ಞಾನ, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಮಗುಕೇಂದ್ರಿತ, ಆಸಕ್ತಿಯುತ ಮತ್ತು ಮುಕ್ತ ಬೋಧನೆ ಇವು ಉತ್ತಮ ಬೋಧನೆಗೆ ಇರಬೇಕಾದ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಎಂದು ಸಲಹೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಬೋಧನೆಯನ್ನು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸ, ಪಾತ್ರ, ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಭಾಗವೆಂದೇ ಭಾವಿಸುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದನ್ನು ಕಲಿಕಾ ಫಲಗಳ ನೆಲೆಯಿಂದ ಮಾತನಾಡದಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ನಡುವೆ ಇರುವ ತಾರ್ಕಿಕ/ಸಮನ್ವಿತ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅವರು ಆಳವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸದಿರುವುದು ಕಾಣುತ್ತದೆ.

ಸಂರಚನಾವಾದವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸದಿದ್ದರೂ ಅದು ಜ್ಞಾನದ ಸಂರಚನೆಯನ್ನೇ ಕಲಿಕೆ ಎಂದೂ, ಜ್ಞಾನ ಸಂರಚನೆಯಾಗುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ತೋರಬೇಕಾದ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನೇ ಬೋಧನೆ (ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ) ಎಂದೂ ಪರಿಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವ ಮುನ್ನ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು ಅಧ್ಯಯನದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವೆನಿಸಿತು. ಸಂರಚನಾವಾದವು ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಒಂದು ಪದವಾಗಿ ಪರಿಚಿತವಾಗಿದೆಯೇ ಹೊರತು ಅದನ್ನು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿ / ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿ ಬಲ್ಲವರು ತೀರಾ ವಿರಳ. ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಂರಚನಾವಾದ ಎಂಬ ಪದದ ಪರಿಚಯವೂ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಎನ್.ಸಿ.ಎಫ್. 2005ರಲ್ಲಿ ಈ ಮಾರ್ಗದ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಚರ್ಚೆ ಇದ್ದರೂ ಇಲಾಖೆಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಟಿ.ಪಿ.ಡಿ.ಯಂತಹ

ತರಬೇತಿಗಳಿಂದ ಅದರ ಪರಿಚಯವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂದರ್ಶನದ ವೇಳೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಡಿ.ಎಡ್./ಬಿ.ಎಡ್. ವ್ಯಾಸಂಗದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ಓದಿದ್ದನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಅದನ್ನೀಗ ಮರೆತಿರುವುದಾಗಿ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಇದೇ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿಚಾರಿಸಿದಾಗ ಅವರು ವರ್ತನಾವಾದಿಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನೇ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ತಿಳಿದುಕೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿ ಅದು ಜ್ಞಾನರಚನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳಿರುವ ತಾತ್ವಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾರೆಯೇ ಹೊರತು ತರಗತಿಯ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ವಿವರಿಸದೇ ಇರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ.

ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ, ಕಲಿಸುವಿಕೆ, ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವ ಒಟ್ಟು ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಅಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ, ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗ್ರಹಿಕೆ, ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದ್ದರೂ ತರಗತಿ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಅವುಗಳ ಪ್ರಯೋಗದಲ್ಲಿ ಅಂತರವಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಸೇವೆಗೆ ಸೇರಿದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಭಿನ್ನವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರಾದರೂ ಆ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅವರ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತಷ್ಟು ಮುಕ್ತ ಮತ್ತು ಉದಾರವಾಗಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

2. ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ, ರಚನಾ ತತ್ವಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆಗಳು

ಒಂದು ಬೋಧನಾ ಮಾರ್ಗವಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಸಂರಚನಾವಾದವು ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಸಲಹೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಯಿಂದ ಸಂರಚನಾವಾದದ ನೆಲೆ-ಬೆಲೆಯೂ ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ತರಗತಿ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದವನ್ನು ಒಂದು ಬೋಧನಾ ಮಾರ್ಗವಾಗಿಯೂ, ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಅದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾದ ಬೋಧನಾ ಮಾದರಿಯನ್ನಾಗಿಯೂ ನೋಡಬಹುದು. ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಯು ಜ್ಞಾನದ ವರ್ಗಾವಣೆಗಿಂತ ಜ್ಞಾನದ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆ. ಸಂರಚನಾವಾದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಹೊರಡುವ ಯಾವುದೇ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಯು ಉತ್ತಮ ಆಯ್ಕೆಯಾಗಬಲ್ಲದು. ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಎನ್.ಸಿ.ಎಫ್. 2005 ಬೋಧನಾ-ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದ ಮತ್ತು ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಯ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿರುವಾಗ ಅದರ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಂಜಸವೆನಿಸಿದ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವ ತಿಳಿವಳಿಕೆ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದೂ ಮುಖ್ಯವೆಂದು ತೋರುತ್ತದೆ.

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು 2005 ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು 'ಸುಗಮಕಾರರು; ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವವರು' ಎಂದೇ ಕರೆಯುತ್ತದೆ. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಇಲಾಖೆಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ತರಬೇತಿಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ 'ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ

ಪರಿಚಯವಾದಂತಿದೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಿದಾಗ ಮತ್ತು ಅವರ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ ಅವರಿಗೆ 'ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ' ಎಂಬುದು ಬೋಧನೆಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಎಂಬ ಅರಿವಿದ್ದರೂ ಅದು ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನ? ಅದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವ ತರಗತಿ ಆಚರಣೆಗಳು ಹೇಗಿರಬೇಕು? ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಅರಿವು ಇದ್ದಂತಿಲ್ಲ. ಆದರೂ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಯ ತಂತ್ರವನ್ನು ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವವರು ಇಲ್ಲದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿಯೂ ಕೆಲವರು 'ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ' ಎಂದರೆ, 'ಬೋಧಿಸುವ ಬದಲು ಕಲಿಕೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡುವುದು' ಎಂಬ ಅಪಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ 'ಬೋಧಿಸುವ ಬದಲು ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದೇ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ' ಎಂಬಲ್ಲಿಗೆ ಅವರ ಅರಿವು ವಿಸ್ತರಿಸಬೇಕಿದೆ. ಸಂದರ್ಶನದ ವೇಳೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ನೀಡಿದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಶೇ. 70ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧಕ – ಸುಗಮಗಾರರಾಗಿ, ಶೇ. 25ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧಕರಾಗಿ ಮತ್ತು ಶೇ. 5ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂಪೂರ್ಣ ಸುಗಮಗಾರರಾಗಿ ಕಲಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವುದಾಗಿ ಹೇಳಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.

ರಚನಾತತ್ವಗಳು (5–'ಇ'ಗಳು) ಸಂರಚನಾವಾದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗಿಯೇ ಇವೆ. ಸಂರಚನಾವಾದದ ಆಶಯವು 'ರಚನಾತತ್ವ'ಗಳ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಣಸಿಗುತ್ತದೆ. 'ರಚನಾತತ್ವಗಳು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಪುನರ್ ರಚನೆಗೆ ನೆರವಾಗುವುದರಿಂದ ಸಂರಚನಾವಾದದ ತತ್ವಗಳನ್ನು 'ರಚನಾತತ್ವ'ಗಳೆಂದೇ ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, 'ರಚನಾತತ್ವ'ಗಳು ಸಂರಚನಾವಾದ ಮತ್ತು ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಗಳ ಸಮನ್ವಯ ರೂಪವೆಂದೂ ಒಪ್ಪಬಹುದು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು 2005ರ ಆಶಯದ ಕಾರಣದಿಂದ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂರಚನಾ ಮಾದರಿಯ ಬೋಧನೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯು ಅದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ನಿತ್ಯದ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ರಚನಾತತ್ವಗಳನ್ನು ತನ್ನ ವಿವಿಧ ಹಂತದ ದಾಖಲೆಗಳಲ್ಲಿ (ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ) ಪ್ರಚಾರ ಮಾಡಿದೆಯಲ್ಲದೆ 2013–14ರಿಂದ 'ರಚನಾ' ಹೆಸರಿನಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಆಧರಿತ ತರಬೇತಿಯನ್ನೂ ನೀಡುತ್ತಾ ಬಂದಿದೆ. ಇಂತಹ 'ರಚನಾತತ್ವ'ಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪಾಠಯೋಜನೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ತತ್ವಗಳೂ ಹೌದು ಮತ್ತು ಅವನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಬೇಕಾದ ತತ್ವಗಳೂ ಹೌದು. ಜ್ಞಾನರಚನೆ ಎಂಬುದು 'ವ್ಯವಸ್ಥಿತ / ಕ್ರಮಾನುಗತವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದ್ದು 'ರಚನಾತತ್ವಗಳೂ ಆ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿಯೇ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಂಡಿರುವುದರಿಂದ ಅವು ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವೆಂಬುದು ಸ್ವಂತಜ್ಞಾನವಾಗಿ ನೆಲೆಗೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ' ಎಂಬುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮನಗಾಣಬೇಕಿದೆ. ಅಂತಹ ರಚನಾ ತತ್ವಗಳು ಹೀಗಿವೆ:

1. ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುವುದು
2. ಆವಿಷ್ಕರಿಸುವಿಕೆ

3. ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸು/ವಿವರಣೆ
4. ವಿಸ್ತರಣೆ/ದೃಢೀಕರಣ
5. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ

ಸಂರಚನಾವಾದ / ರಚನಾತತ್ವಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಿಳಿದಿದ್ದರೂ ಅವು ಪಾಠ ಯೋಜನೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುವುದು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ರಚನಾ ತತ್ವಗಳ ಮಹತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವಿದ್ದರೂ ಬೇರೆ-ಬೇರೆ ಕಾರಣಗಳಿಗೆ ಅವನ್ನು ತಮ್ಮ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲಿಸಲಾಗದ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ರಚನಾತತ್ವಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆಚರಣೆಗೆ ತರುವುದಾಗಿ ಹೇಳುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಿದಾಗ ತತ್ವಗಳ ಪೈಕಿ ಒಂದೋ, ಎರಡೋ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪರಿಗಣಿಸುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ.

ಇನ್ನು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ದಾಖಲಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಆ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಮೂರು ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿತ್ತು. ಅವುಗಳೆಂದರೆ:

1. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಅದನ್ನು ಹೊಸ ವಿಷಯದೊಂದಿಗೆ ಸಹ-ಸಂಬಂಧೀಕರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ?
2. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ರಚನಾತತ್ವಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ?
3. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸುಗಮಗಾರರಾಗಿ ತರಗತಿಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ?

ಮೇಲಿನ ಮಾನದಂಡಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ ಕಂಡುಬಂದ ತರಗತಿ ಆಚರಣೆಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನಾಲ್ಕು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಳಗಿನಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದು.

1. ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪೂರ್ಣ ಪರಿಚಯವಿದ್ದು ಅದನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆಚರಣೆಗೆ ತರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು.
2. ಕೇವಲ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪದ ಪರಿಚಯವಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಅಪ್ರಜ್ಞಾ ಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ತರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು.
3. ಪದವನ್ನೇ ಕೇಳದಿದ್ದರೂ ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಸಂರಚನಾವಾದವನ್ನು ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ತರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು.
4. ಸಂರಚನಾವಾದದ ಅರಿವಿರುವ ಮತ್ತು ಅರಿವಿಲ್ಲದೆ ಇತರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು.

ಮೊದಲ ಗುಂಪಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿಹಿತಾರ್ಥಗಳನ್ನು ಅರಿತುಕೊಂಡು ಅದನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆಚರಣೆಗೆ ತರುವವರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರಿವನ್ನು ಪಡೆದ ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೇವೆಗೆ ಸೇರಿದ ನಂತರ ಇಲಾಖೆಯು ನೀಡಿದ ತರಬೇತಿಗಳಿಂದ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ತಳೆದು, ಸ್ವ-ಆಸ್ಥೆಯಿಂದ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆ ಮಾದರಿಯ ಬೋಧನೆಗೆ ಮಕ್ಕಳಿಂದ

ತೋರಿಬಂದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರಣೆಗೊಂಡು ಅದನ್ನು ಆಚರಣೆಗೆ ತಂದವರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದಂತೆ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಸ್ವಂತ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ನೀಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಇಂತಹ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ರಚನಾತತ್ವಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲಿಸುವ ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒತ್ತು ನೀಡಿ ಪರಿಗಣಿಸುವವರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇವರು ಸುಗಮಗಾರರಾಗಿಯೇ ತರಗತಿಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮುಕ್ತ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು, ಚರ್ಚೆ, ಸಂವಾದ, ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆ, ಯೋಜಿತ ಕಾರ್ಯ ಇತ್ಯಾದಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಇವರು ಕೈಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಪರಿಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಇವರ ಪ್ರಮಾಣ ಶೇ. 0.3.

ಮಾದರಿ ತರಗತಿ : ಕ್ಷೇತ್ರಕಾರ್ಯದ ನಿಮಿತ್ತ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರಿಂದ ತೋರಿಬಂದ ಬೋಧನಾ-ಕಲಿಕೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕವಾಗಿ ದಾಖಲಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಗದ್ಯ : ಚಗಳಿ ಇರುವೆ

ತರಗತಿ : 7ನೇ ತರಗತಿ **– ಕೆ. ಪಿ. ಪೂರ್ಣಚಂದ್ರ ತೇಜಸ್ವಿ**

ತೊಡಗಿಸುವಿಕೆ :

ಶಿಕ್ಷಕ : ಮಕ್ಕಳೇ ನೀವು ಇರುವೆಗಳನ್ನು ನೋಡಿದ್ದೀರಾ?

ಮಕ್ಕಳು : ನೋಡಿದ್ದೇವೆ ಸಾರ್...

ಶಿ : ಯಾವ-ಯಾವ ಇರುವೆಗಳನ್ನು ನೋಡಿದ್ದೀರ?

ಮ : ಕೆಂಪಿರುವೆ, ಕಪ್ಪಿರುವೆ, ಪೆದ್ದಿರುವೆ, ಗೆದ್ದಲು ಇರುವೆ, ಕಟ್ಟಿರುವೆ......

ಶಿ : ಅವು ಎಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುತ್ತವೆ, ಹೇಗೆ ವಾಸಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೀವು ಗಮನಿಸಿದ್ದೀರಾ?

ಮ : ಹೌದು ನೋಡಿದ್ದೇವೆ; ಅವು ಇರುವೆ ಗೂಡುಗಳಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುತ್ತವೆ.

ಶಿ : ಓಹ್! ನೀವು ಇರುವೆ ಗೂಡುಗಳನ್ನು ನೋಡಿದ್ದೀರಿ ಎಂದಾಯಿತು. ಹಾಗಾದರೆ ಆ ಗೂಡುಗಳು ಹೇಗಿರುತ್ತವೆ? ಅವುಗಳನ್ನು ಇರುವೆಗಳು ಹೇಗೆ ಕಟ್ಟುತ್ತವೆ? ಎಂಬುದನ್ನು ಹೇಳಬಲ್ಲಿರಾ?

ಮ : ಅವು ನೆಲದ ಮೇಲೆ ಮಣ್ಣನ್ನು ಕೆದಕಿ ಗೂಡುಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟುತ್ತವೆ.

ಶಿ : ಹೂ ಮತ್ತೆ? ಹೇಗೆ ಗೂಡುಕಟ್ಟುತ್ತವೆ ಅದನ್ನು ಹೇಳಿ.

ಮ : ನಿರುತ್ತರ

ಶಿ : ನೀವು ಮರದ ಮೇಲೆ ವಾಸಿಸುವ, ಮರದಮೇಲೆ ಗೂಡುಕಟ್ಟುವ ಇರುವೆಗಳನ್ನು ನೋಡಿದ್ದೀರಾ?

ಮ : ನಿರುತ್ತರ

ಶಿ : ಯಾರೂ ನೋಡಿಲ್ಲವೇ? ಹಾಗಾದರೆ ಅಂತಹ ಒಂದು ವಿಶೇಷ ಇರುವೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇಂದಿನ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳೋಣವೇ?

ಮ : ಆಗಬಹುದು ಸರ್.

ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸು/ವಿವರಣೆ :

ಶಿ : ಇರುವೆಗಳ ವರ್ಗದಲ್ಲೇ ಅತ್ಯಂತ ಅದ್ಭುತವೆಂದು ವರ್ಣನೆಗೊಳಗಾಗಿರುವ ಚಗಳಿ ಇರುವೆಗಳು ಮಲೆನಾಡಿಗರಿಗೆ ಚಿರಪರಿಚಿತ........

ಶಿ : ಸಂಘಜೀವನ ಎಂದರೇನು?

ಮ : ನಿರುತ್ತರ

ಶಿ : ಎಲ್ಲರೂ ಒಗ್ಗಟ್ಟಿನಿಂದ ಬದುಕುವುದೇ ಸಂಘ ಜೀವನ (ಮುಂದುವರಿಕೆ) ಇವುಗಳು ಕೊಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವ ರೀತಿಯನ್ನು ನೋಡಿ.........

ಶಿ : ಸ್ತ್ರೀ ಪ್ರಧಾನ ಸಮಾಜ ಎಂದರೇನು?

ಮ : ನಿರುತ್ತರ

ಶಿ : ಯಾವ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಣ್ಣು, ಕುಟುಂಬವನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸುತ್ತಾಳೆಯೋ ಅದನ್ನು ಸ್ತ್ರೀ ಪ್ರಧಾನ ಕುಟುಂಬ ಎನ್ನುವರು.

ಆವಿಷ್ಕರಿಸುವಿಕೆ :

ಶಿ : ಮಕ್ಕಳೇ ನೀವು ನಿಮ್ಮ ಊರಿನಲ್ಲಿ ಇರುವ ಸ್ತ್ರೀ ಪ್ರಧಾನ ಕುಟುಂಬಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ.

ವಿಸ್ತರಣೆ/ದೃಢೀಕರಣ :

ಶಿ : ಮಕ್ಕಳೇ, ನಿಮ್ಮ ಊರಿನಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಇರುವೆಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡಿ ನಿಮಗೆ ಇಷ್ಟಬಂದ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದು ಇರುವೆ ಗೂಡು ಕಟ್ಟುವ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಅದರ ಬದುಕಿನ ರೀತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದುಕೊಂಡು ಬನ್ನಿರಿ.

ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ :

ಶಿ : ಕೊಟ್ಟೆ ಎಂದರೇನು?

ಮ : ಚಗಳಿ ಇರುವೆಗಳು ಕಟ್ಟುವ ಗೂಡನ್ನು ಕೊಟ್ಟೆ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ

ಶಿ : ಕೆಲಸಗಾರ ಇರುವೆಗಳ ಕೆಲಸವೇನು?

ಮ : ....

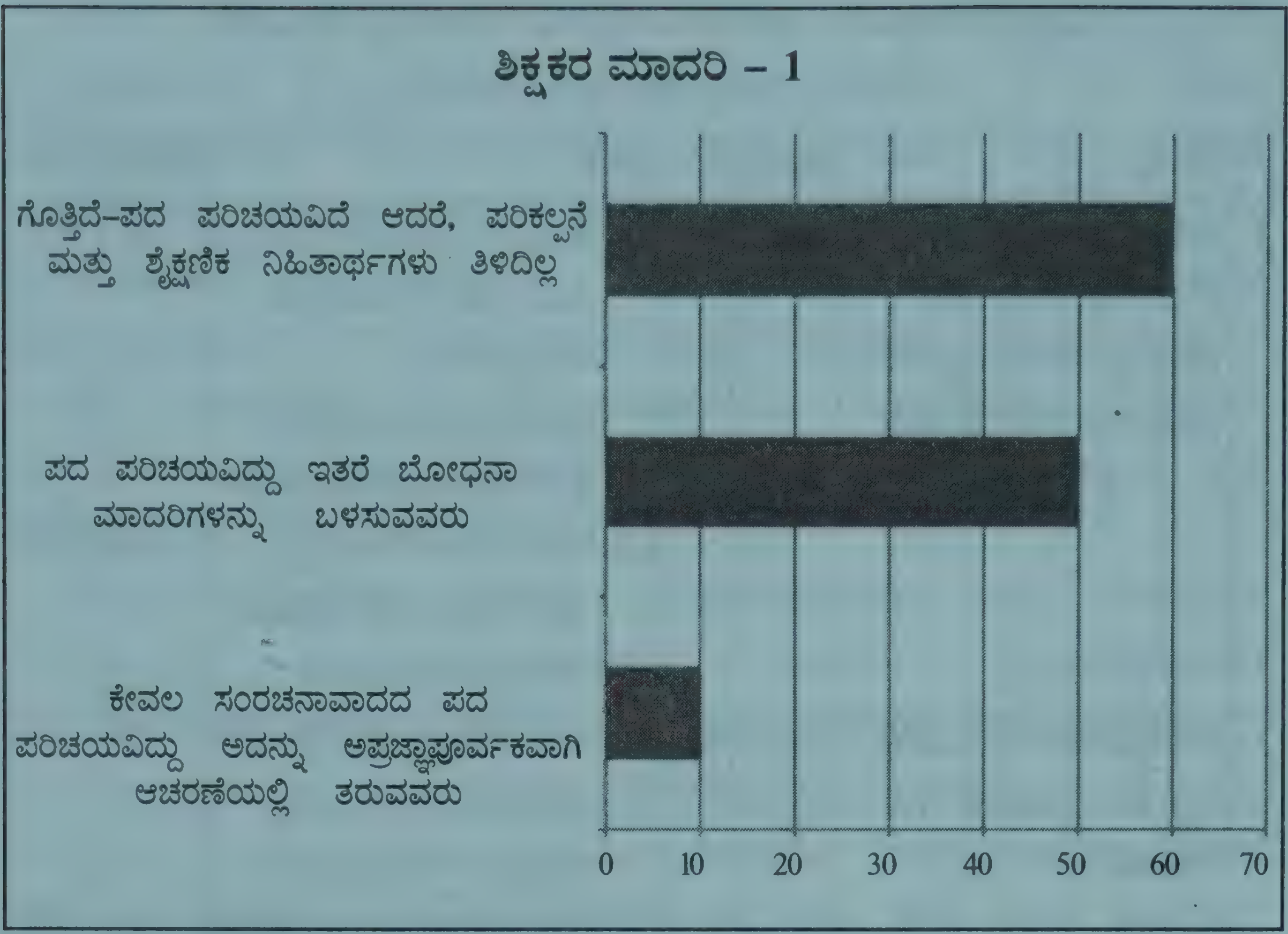
ಎರಡನೇ ಗುಂಪಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಅರಿವಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಸ್ವ-ಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದ ಮತ್ತು ಇಲಾಖೆಯ ತರಬೇತಿ ದೆಸೆಯಿಂದ 5 'ಇ' ತತ್ವಗಳ ಆಚರಣೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸುವವರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಇವರು ಐದೂ ಬಗೆಯ ರಚನಾತತ್ವಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸದಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಇಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧಕ-ಸುಗಮಗಾರರಾಗಿ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇವರು ಮಕ್ಕಳ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರಾದರೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲು ಹೆಚ್ಚೇನೂ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಇವರಲ್ಲಿಯೂ ಗುಂಪುಚರ್ಚೆ, ಸಂವಾದ, ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶಗಳುಂಟು. ಪರಿಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪೈಕಿ ಇವರ ಪ್ರಮಾಣ ಶೇ. 13.

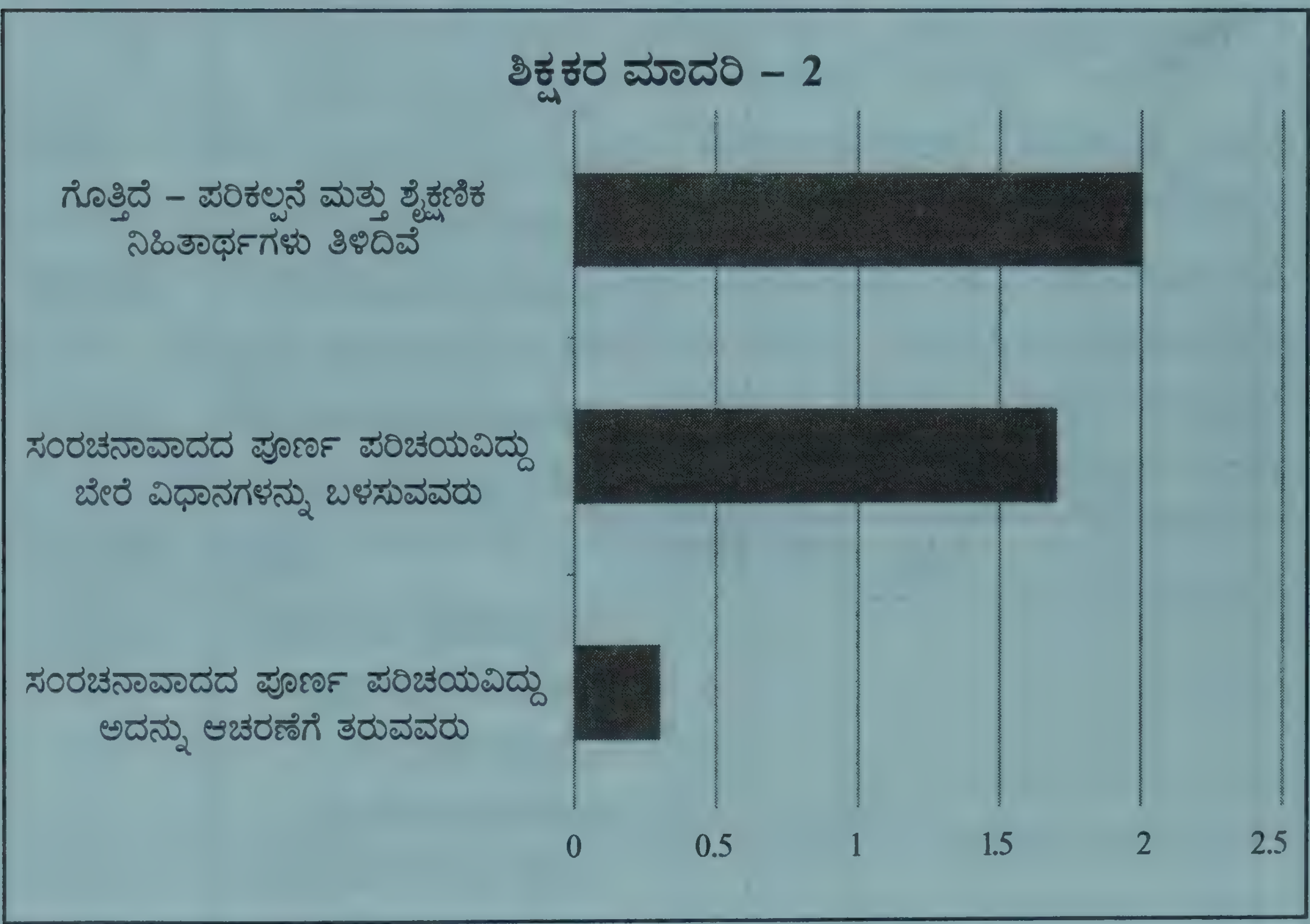
ಮೂರನೇ ಗುಂಪಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರದವರಾಗಿದ್ದು, ಇವರು ಸ್ವ-ಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಕೆಲವು ತತ್ವಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತರುವವರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇವರು ಸಂಪೂರ್ಣ ಬೋಧಕರಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಂಡರೂ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಲು 'ರಚನಾತತ್ವ'ಗಳ ಪೈಕಿ ಒಂದನ್ನಾದರೂ ಪರಿಗಣಿಸುವವರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ನಡುವೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿ ಅದಕ್ಕೆ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಉತ್ತರ ಪಡೆಯುವುದು ಇವರು ಬಳಸುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಪರಿಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪೈಕಿ ಇವರ ಪ್ರಮಾಣ ಶೇ.3.

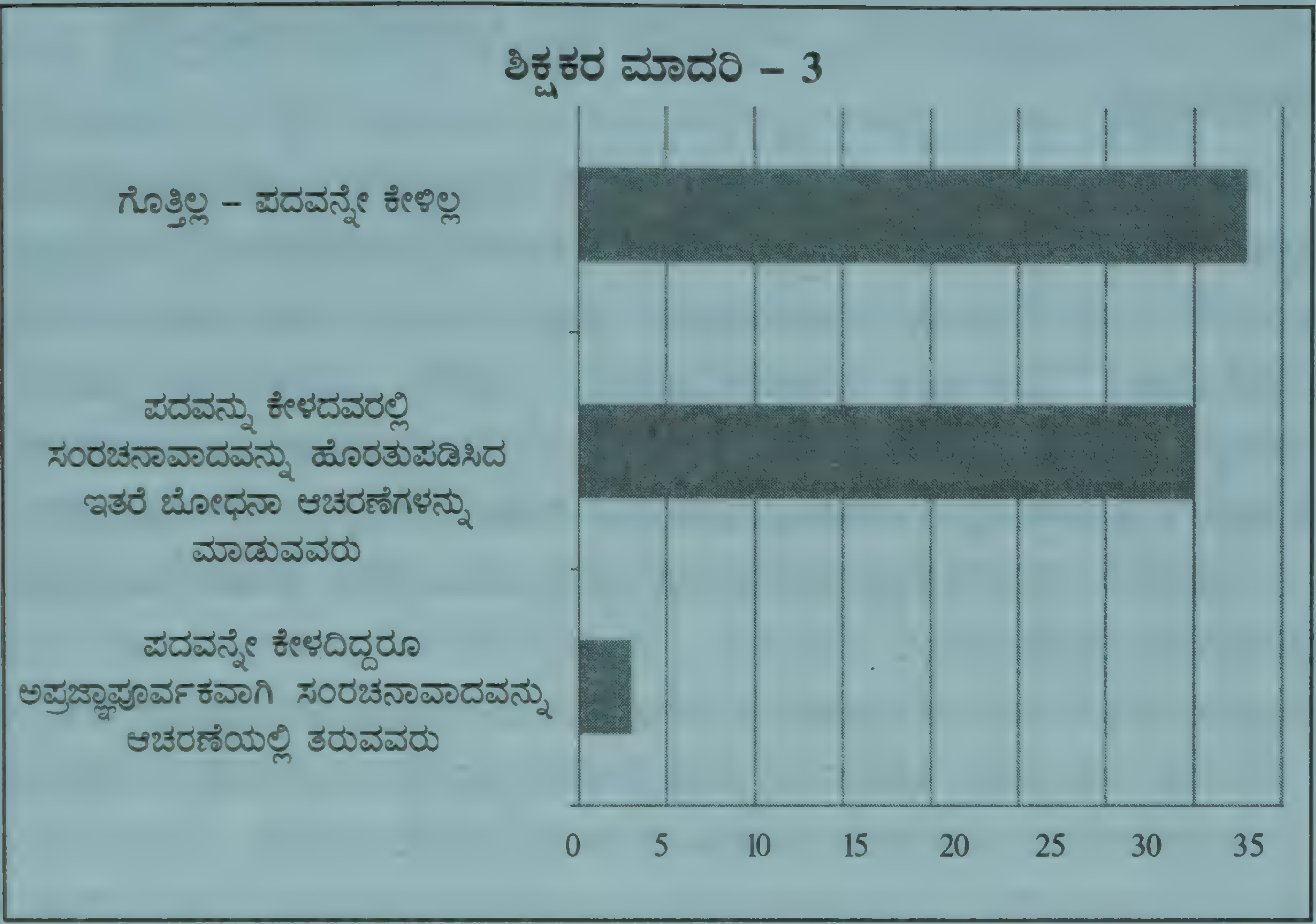
ನಾಲ್ಕನೇ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಕೇವಲ ಸಂರಚನಾವಾದ ಎಂಬ ಪದವು ಮಾತ್ರ ಪರಿಚಯವಿರುವ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರಿವಿರುವ ಹಾಗೂ ಪದವನ್ನೇ ಕೇಳದ - ಈ ಮೂರೂ ಬಗೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರಿದ್ದು ಅವರು ಸಂರಚನಾವಾದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಇತರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇವರು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮಾದರಿಯ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಇಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕರು ಕಂಠಪಾಠದಂತಹ ಯಾಂತ್ರಿಕ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಇವರ ತರಗತಿಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಬಿಗಿಯಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದು ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಇರುವ ಅವಕಾಶ ಶೂನ್ಯವಾಗಿದೆ. ಪರಿಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬದಲು ಇತರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರ ಪ್ರಮಾಣ ಶೇ.86.7.

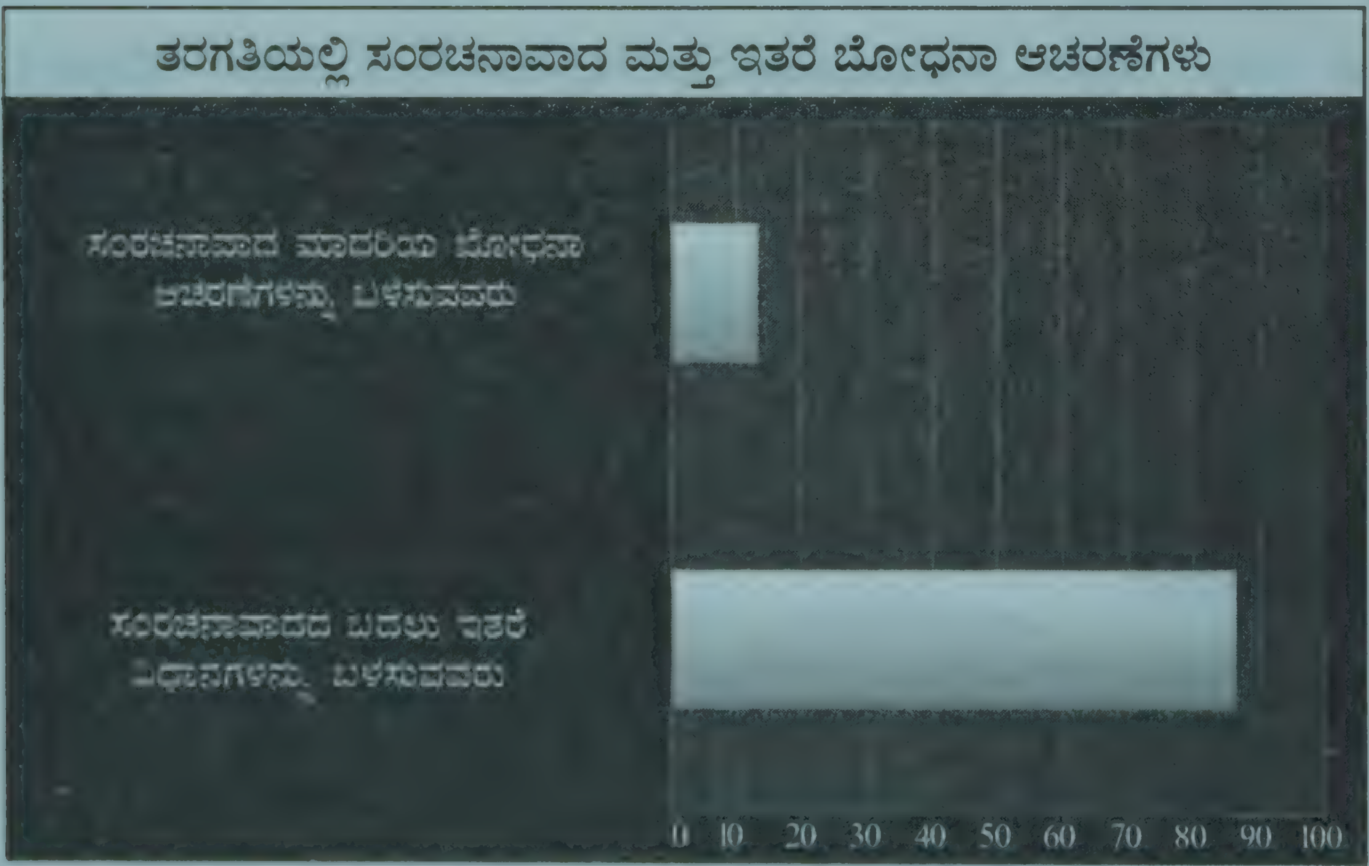
ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನಾ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾ ತತ್ವಗಳ ಬಳಕೆ
(ಸಂಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ಶೇ. ಪ್ರಮಾಣಗಳಲ್ಲಿ)

	ಅರಿವು	ಸಂಖ್ಯೆ	ಶೇ.	ಬಳಕೆ	ಸಂಖ್ಯೆ	ಶೇ.
1.	ಗೊತ್ತಿದೆ. ಪದ ಪರಿಚಯವಿದೆ ಆದರೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿಹಿತಾರ್ಥಗಳು ತಿಳಿದಿಲ್ಲ	20	57	1.1. ಕೇವಲ ಸಂರಚನಾವಾದ ಎಂಬ ಪದದ ಪರಿಚಯ ವಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ತರುವವರು	03	8.5
				1.2. ಪದದ ಪರಿಚಯವಿದ್ದು ಇತರೆ ಬೋಧನಾ ಮಾದರಿ ಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರು	17	48.5
2.	ಗೊತ್ತಿದೆ. ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿಹಿತಾರ್ಥಗಳು ತಿಳಿದಿವೆ	02	05	2.1. ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪೂರ್ಣ ಪರಿಚಯವಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಆಚರಣೆಗೆ ತರುವವರು	01	2.3
				2.2. ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪೂರ್ಣ ಪರಿಚಯವಿದ್ದು ಬೇರೆ ವಿಧಾನ ಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರು	01	2.7
3.	ಗೊತ್ತಿಲ್ಲ. ಪದವನ್ನೇ ಕೇಳಿಲ್ಲ	13	38	3.1. ಪದವನ್ನೇ ಕೇಳದಿದ್ದರೂ ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಸಂರಚನಾವಾದವನ್ನು ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ತರುವವರು	01	3
				3.2. ಪದವನ್ನು ಕೇಳದವರಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದವನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಇತರೆ ಬೋಧನಾ ಆಚರಣೆ ಗಳನ್ನು ಮಾಡುವವರು	12	35
	ಒಟ್ಟು	**35**	**100**	**ಒಟ್ಟು**	**35**	**100**
				ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಸಂರಚನಾ ವಾದದ ಬದಲು ಇತರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ	30	85.7
				ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಸಂರಚನಾ ವಾದ ಮಾದರಿಯ ಬೋಧನಾ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ	5	14.3


ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾದರಿ – 1
ಗೊತ್ತಿದೆ–ಪದ ಪರಿಚಯವಿದೆ ಆದರೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿಹಿತಾರ್ಥಗಳು ತಿಳಿದಿಲ್ಲ
ಪದ ಪರಿಚಯವಿದ್ದು ಇತರೆ ಬೋಧನಾ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರು
ಕೇವಲ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪದ ಪರಿಚಯವಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ತರುವವರು
0
10
20
30
40
50
60
70


ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾದರಿ – 2
ಗೊತ್ತಿದೆ – ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿಹಿತಾರ್ಥಗಳು ತಿಳಿದಿವೆ
ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪೂರ್ಣ ಪರಿಚಯವಿದ್ದು ಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರು
ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪೂರ್ಣ ಪರಿಚಯವಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಆಚರಣೆಗೆ ತರುವವರು
0
0.5
1
1.5
2
2.5


ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾದರಿ – 3
ಗೊತ್ತಿಲ್ಲ – ಪದವನ್ನೇ ಕೇಳಿಲ್ಲ
ಪದವನ್ನು ಕೇಳದವರಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದ ಇತರೆ ಬೋಧನಾ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವವರು
ಪದವನ್ನೇ ಕೇಳದಿದ್ದರೂ ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಸಂರಚನಾವಾದವನ್ನು ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ತರುವವರು
0 5 10 15 20 25 30 35


ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದ ಮತ್ತು ಇತರೆ ಬೋಧನಾ ಆಚರಣೆಗಳು
ಸಂರಚನಾವಾದ ಮಾದರಿಯ ಬೋಧನಾ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರು
ಸಂರಚನಾವಾದದ ಬದಲು ಇತರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರು
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಆಚರಣೆಗೆ ಕಂಡುಬಂದ ಸವಾಲುಗಳು

ಸಂರಚನಾವಾದವು ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮಾರ್ಗವಾಗಿದ್ದರೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅದರ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಆಚರಣೆಗೆ ತೊಡಕುಗಳು ಇಲ್ಲದಿಲ್ಲ. ಸಂರಚನಾವಾದದ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಇಲಾಖೆಯು ಎಷ್ಟೇ ಕಳಕಳಿ ತೋರಿದರೂ ಅದು ಎಲ್ಲೆಡೆಯೂ ನೋಡಲು ಸಿಗದಿರುವುದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಸವಾಲುಗಳಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಸಂದರ್ಶನ ಮತ್ತು ತರಗತಿ ಅವಲೋಕನದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದದಂತಹ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದಾದರೆ:

ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಅರಿವಿನ ಕೊರತೆ ಇರುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ.

✳ ಸಂರಚನಾವಾದವು ಚಟುವಟಿಕೆ ಆಧರಿತ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದರಿಂದ, ಅದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಯ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮಾದರಿಯಲ್ಲೇ ಬೋಧಿಸುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ.

✳ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪ್ರಕಾರ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವುದಾದರೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯಾವಕಾಶದ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದು ಆ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನಿಗದಿತ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಕಾರಣವನ್ನೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ.

✳ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಂರಚನಾವಾದದ ಪೂರ್ಣ ಅರಿವಿದ್ದರೂ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನಿರಾಸಕ್ತಿಯ ಕಾರಣದಿಂದಲೂ ಅದನ್ನು ಪಾಲಿಸದಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ.

✳ ಸಂರಚನಾವಾದವನ್ನು ಅನುಸರಿಸದ ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರಸ್ತುತ ಜಾರಿಯಲ್ಲಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಪದ್ಧತಿಗಳನ್ನು ದೂರುತ್ತಾರೆ.

✳ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಾಠಾಂತ್ಯದಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಉತ್ತರಿಸುವಂತೆ ಅಣಿಗೊಳಿಸುವುದೇ 'ಕಲಿಕೆ' ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದು ಅದಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿಯೇ ಬೋಧಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಗೆ ಅಂಟಿಕೊಂಡಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾಹಂತದಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಬದಲಾಗಬೇಕಾದ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಒತ್ತಾಸೆಗಳು ಮತ್ತು ಇಲಾಖಾ ಮಟ್ಟದ ಕ್ರಮಗಳು ಜರುಗಿದ್ದರೂ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಬದಲಾವಣೆಗಳಾಗದಿರುವುದಕ್ಕೆ ಅನೇಕ ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ಮತ್ತು ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳು ಮತ್ತಷ್ಟು ಗಟ್ಟಿ ಮತ್ತು ಗುರುತರವಾಗಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆ ಇದೆ. ಕಾಲದಿಂದ ಕಾಲಕ್ಕೆ ಕಲಿಕೆ/ಕಲಿಸುವಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ನಡೆದಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಅದಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಮಾರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಲೇ ಬಂದಿವೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನು

ಕಲಿಸುವವನಾಗಿ ಕಲಿಯುವವನಿಗೆ ಸಮೃದ್ಧ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ನೀಡಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಬಲ್ಲದು. ಕಲಿಕೆ ಎಂಬುದು ಯಾಂತ್ರಿಕವಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ ಕಲಿಸುವವನು ಮಕ್ಕಳ ವಯೋ-ಮಾನಸಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಅದಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಕಲಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸುವಾಗ ಶಿಕ್ಷಕನು ತನ್ನ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಸ-ಹೊಸ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಹಳೆಯದನ್ನು ಕೈಬಿಡುವುದು ಆಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು-2005ರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ತಳೆದ ಫಲದಾಯಕ ನಿಲುವುಗಳು ಇತ್ತೀಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುಖ್ಯ ಅಂಗವಾದ ಬೋಧನಾ-ಕಲಿಕೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅದು ಬದಲಾಗಬೇಕಾದ ಶಿಕ್ಷಕನ ಪಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಿದೆ. ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಸುವವರಾಗದೆ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವವರಾಗಬೇಕು ಎನ್ನುತ್ತದೆ. ಇದು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂರಚನಾವಾದದಂತಹ ಆದರ್ಶ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತದೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಸಕ್ತ ಸಂದರ್ಭದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಕೈಬಿಟ್ಟು ಸಂರಚನಾವಾದದ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅಣಿಯಾಗಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವವನನ್ನು ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಇದು ಒಂದು ಆದರ್ಶ ಮತ್ತು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ತರಗತಿ ಆಚರಣೆಯೂ ಆಗಬಲ್ಲದು.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

1. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ- ಡಾ॥ ಎಚ್. ವಿ. ವಾಮದೇವಪ್ಪ
2. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ (ಡಿ.ಎಡ್. ಮೊದಲ ವರ್ಷ) – ಡಿ.ಎಸ್.ಇ.ಆರ್.ಟಿ.
3. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು-2005
4. ಕಲಿಕೆ ಬಗ್ಗೆ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆವಾದದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ (ಅಂತರ್ಜಾಲ ಪ್ರಬಂಧ) – ಲೇ. ಎನ್. ಪ್ರಹ್ಲಾದ್
5. ಭಾರತೀಯ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ಬಗೆಗೆ ಎನ್ ಸಿ ಎಫ್ ಪೊಸಿಷನ್ ಪೇಪರ್
6. https://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism_(philosophy_of_education)
7. http://edutechwiki.unige.ch/en/Constructivism

ಸಿ. ಎಸ್. ಶಿವಕುಮಾರ್ : ಕನ್ನಡ ಸಾಹಿತ್ಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಮತ್ತು ಡಿ.ಎಡ್. ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದಿರುವ ಇವರು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ ಬಾಗಲಕೋಟೆ ಜಿಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಥೆ, ಇಳಕಲ್ ಬ್ಲಾಕ್‌ನಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡ ಭಾಷಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳ ಸೇವಾನುಭವವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : shivakumara.cs@azimpremjifoundation.org

ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಡಿಜಿಟಲ್ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಪಾತ್ರ

– *ಆನಂದ ಡಿ.*

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಪ್ರಸ್ತುತ ಪ್ರಬಂಧವು ಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಾದ ಆಲಿಸುವಿಕೆ, ಮಾತನಾಡುವಿಕೆ, ಬರೆಯುವ ಮತ್ತು ಓದುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಡಿಜಿಟಲ್ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಗಳ ಬಳಕೆಯು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗೆಗೆ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತದೆ. ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದರೆ, ಅದು ಕೇವಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಅವರಲ್ಲಿ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆ, ಹೊಂದಾಣಿಕೆ, ನಾಯಕತ್ವದ ಗುಣಗಳನ್ನು ಪೋಷಿಸಿ, ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಬರುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಬಂಧವು 'ಐಟಿ ಫಾರ್ ಚೇಂಜ್' ಸಂಸ್ಥೆಯು 2015ರಿಂದ 2017ರವರೆಗೆ ಬೆಂಗಳೂರು ದಕ್ಷಿಣದ ಹದಿನಾರು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ವಿಸ್ತೃತವಾದ ಅಧ್ಯಯನದ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ನಾಲ್ಕು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಡಿಜಿಟಲ್ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಗಳ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ಬಳಕೆಯು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಮಾನವಾದ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸಲು, ಮಾತನಾಡಲು ಹಾಗೂ ತರಗತಿಯ ಪರಿಸರವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕೇಂದ್ರಿತವಾಗಿ ಮಾರ್ಪಡಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಈ ಪ್ರಬಂಧವು 'ಐಟಿ ಫಾರ್ ಚೇಂಜ್' ಸಂಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಜಂಟಿಯಾಗಿ 2015ರಿಂದ 2017ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಬೆಂಗಳೂರು ದಕ್ಷಿಣದ ಹದಿನಾರು ಸರ್ಕಾರಿ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದ ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕ್ರಮವಾಗಿ ದೊಮ್ಮಲೂರು, ಈಜಿಪುರ, ಜಯನಗರ ಮತ್ತು ಟ್ಯಾಂಕ್ ಗಾರ್ಡನ್‌ನಲ್ಲಿರುವ ಒಟ್ಟು ನಾಲ್ಕು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧಕ್ಕೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನವು 8ನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಿರುವ ಉರ್ದು ಮಾಧ್ಯಮದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ

ಕುರಿತದ್ದಾಗಿದ್ದಿತು. ಈ ಶಾಲೆಗಳು ಉರ್ದು ಮಾಧ್ಯಮದ್ದಾಗಿದ್ದು ಕನ್ನಡವನ್ನು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಕಲಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಡಿಜಿಟಲ್ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಳಸಿ ಆಲಿಸುವಿಕೆ, ಮಾತನಾಡುವಿಕೆ, ಓದುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ಹೆಚ್ಚಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆಯಿಂದ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತದೆ.

ಅಧ್ಯಯನದ ಪೂರ್ವದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೂಲಾಧಾರ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟವನ್ನು (baseline learning levels) ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಇದಕ್ಕೆ ಕನ್ನಡ ವರ್ಣಮಾಲೆಯ ಸ್ವರ, ವ್ಯಂಜನ, ಕಾಗುಣಿತಾಕ್ಷರ, ಒತ್ತಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಪದಗಳ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ತಯಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಸರಳವಾದ ಕಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಯಿತು. ಈ ಮೂಲಾಧಾರ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಆಲಿಸುವುದು, ಮಾತನಾಡುವುದು, ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಈ ಮೂಲಾಧಾರ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟದ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಎರಡು ಭಾಗಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು, ಮೊದಲನೆಯದರಲ್ಲಿ ಮಾಹಿತಿ ಮತ್ತು ಸಂವಹನದ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ (ICT) ಎರಡು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಅಡಿಯಲ್ಲಿರುವ ಡಿಜಿಟಲ್ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗುವುದು. ಎರಡನೆಯ ಭಾಗವು ಮಾಹಿತಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಉಂಟುಮಾಡಿದ ಪ್ರಭಾವಗಳ ಬಗೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳೇನು? ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು 2005ರ ನಾಲ್ಕು ತತ್ವಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದೆ. ಅವೆಂದರೆ, 1. ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಶಾಲೆಯಿಂದಾಚೆಗಿನ ಪರಿಸರದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸುವುದು, 2. ಪಠ್ಯದಿಂದಾಚೆಗೆ ಹೋಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಶ್ರೀಮಂತಗೊಳಿಸುವುದು, 3. ಬಾಯಿ ಪಾಠದ ಕಡೆಗಲ್ಲದೆ, ಅರ್ಥ – ಗ್ರಹಣ ಮಾಡುವುದರ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸುವುದು, 4. ತರಗತಿಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯಗಳ ಪೂರೈಕೆಗೆ ತಕ್ಕುದಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆಗೆ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ. ನಗರದಲ್ಲಿನ ಬಹುತೇಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಮತ್ತು ಇಂಟರ್‌ನೆಟ್‌ಗಳ ಸೌಕರ್ಯಗಳಿರುವುದರಿಂದ ಇಲ್ಲಿ ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶವಿದೆ. ಬಹು ಭಾಷಿಕ ವಾತಾವರಣವಿರುವ ಈ ಶಾಲೆಗಳಿಗಂತೂ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯನ್ನು ಇದು ಒದಗಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಈ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ತರಗತಿ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿ ರಾಜ್ಯದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವಿಷಯ ತಜ್ಞರು, ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಒಳಪಟ್ಟ ಮತ್ತು ಒಳಪಡದ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು

ಅಧ್ಯಯನ ನಿರತ ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರುಗಳ ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಇಲ್ಲಿನ ಚರ್ಚೆಗಳು, ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಡಿಜಿಟಲ್ ರೂಪಗಳಾದ – ಆಡಿಯೋ, ಚಿತ್ರಗಳ ಆಕೃತಿಗಳು, ವಿಡಿಯೋ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಗಳಂತಹ – ಹಲವು ಬಗೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ನಾಲ್ಕು ಭಾಷಿಕ ಕೌಶಲಗಳ ಸಬಲೀಕರಣದ ಕಡೆಗೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಬೇಕೆಂಬ ಕುರಿತಾಗಿಯೂ ಇದ್ದಿತು. ಆಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಮಾತನಾಡುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಆಡಿಯೊ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಪಾತ್ರ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾದುದು ಎಂದು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಎರಡು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಮೂಲಕ ಡಿಜಿಟಲ್ ಸಾಧನಗಳಾದ ಮೊಬೈಲ್, ಕಂಪ್ಯೂಟರ್, ಧ್ವನಿವರ್ಧಕಗಳು ಮತ್ತು ಕೆಲ (ಸ್ವ–ನಿರ್ಮಿತ ಮತ್ತು ಇಂಟರ್‌ನೆಟ್) ಭಾಷಾ ಅಪ್ಲಿಕೇಶನ್‌ಗಳನ್ನು ಬಳಸುವಂತಹ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಭಾಗ – 1

(ಅ) ನುಡಿ ಸಂಪದ

ದೊಮ್ಮಲೂರು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ 'ನುಡಿ ಸಂಪದ'ವು 'ICT'ಯ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಒಂದು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿತ್ತು. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಉದ್ದೇಶ ಡಿಜಿಟಲ್ ರಸಪ್ರಶ್ನೆ, ಕವಿತಾ ವಾಚನಗಳ ಮೂಲಕ ಪದಸಂಪತ್ತು ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು. ಇವನ್ನು ಶಾಲೆಯ ವೆಬ್‌ಸೈಟ್ ಬಳಸಿ ಅಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಲಾಯಿತು. ಮಕ್ಕಳು ಈ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಮತ್ತು ಪ್ರಕಟಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡರು. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾದ ಸ್ವ–ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ, ಪರಸ್ಪರ ಸಂವಾದ, ವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಇತರ ತರಗತಿಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಈ ಅನುಸಂಧಾನಕ್ಕೆ ಪ್ರೇಕ್ಷಕರಾದರು. ಡಿಜಿಟಲ್ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸುವಲ್ಲಿ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಕೂಡ ಇದು ಉದ್ದೀಪಿಸಿತು.

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಾಯದಿಂದ ವಿಡಿಯೋಗಳನ್ನು, ಕವಿತೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಇತರ ಡಿಜಿಟಲ್ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಮತ್ತು ಪ್ರಕಟಿಸುವ ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸಿತ್ತು. ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆಯು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಹೊಸ ಆಯಾಮವನ್ನು ಸೇರಿಸಿ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಸಕ್ತಿ ಮೂಡಿಸಿತು.

(ಆ) 'ಭಿತ್ತಿ' ಶಾಲಾ ಪತ್ರಿಕೆ

'ICT'ಯ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ದೊಮ್ಮಲೂರಿನ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಎರಡನೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ, 'ಭಿತ್ತಿ' ಎನ್ನುವ ಹೆಸರಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯ ಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ್ದು. ವಿಷಯ ಸಂಗ್ರಹಣೆಗೆ ಡಿಜಿಟಲ್ ಮಾಧ್ಯಮವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಶಾಲೆಯ ವೆಬ್‌ಸೈಟ್‌ನ ಮೂಲಕವೇ ಬಿತ್ತರಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು. ಇಲ್ಲಿಯೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ

ಇದರ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಮುಂದಾಳತ್ವವನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಂಡರು. ಅವರೇ ಪತ್ರಿಕೆಯ ವಿಷಯವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು ಹಾಗೂ ಅದರ ಸೃಷ್ಟಿ ಮತ್ತು ಹಂಚಿಕೆಯ ಹೊಣೆಯನ್ನು ಅವರೇ ಹೊತ್ತರು. ಸಂಪಾದಕ ಮಂಡಲಿಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಸಮಾನ ಅವಕಾಶ ಸಿಗುವಂತೆ ಅವರನ್ನು ಸರದಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಪತ್ರಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ವಿಷಯಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅನುಕೂಲವಾದ ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಕೈ ಬರಹದ್ದಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತಲ್ಲದೇ, ಸೂಕ್ತವಾದ ಫೋಟೋಗಳು ಇರುತ್ತಿದ್ದವು. ಹಲವು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಬರೆಯುವುದಕ್ಕೆ, ಉತ್ತೇಜಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಹಲವು ಭಾಷೆಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಿಂದಾಚೆಗೆ ಕಲಿಯಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಈ ಪತ್ರಿಕೆಗಳನ್ನು 'ವಾಟ್ಸ್‌ಆ್ಯಪ್' ಮತ್ತು 'ಟೆಲಿಗ್ರಾಂ'ಗಳಂತಹ ಮಾಧ್ಯಮಗಳ ಮೂಲಕ ಇತರ ಶಾಲೆಗಳೊಂದಿಗೂ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು.

ಈ ಎರಡು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಡಿಜಿಟಲ್ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಾದ ಆಡಿಯೋ, ವಿಡಿಯೋ ತುಣುಕುಗಳು, ಚಿತ್ರದ ಆಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಗಳ ಬಳಕೆ ಹಲವು ಭಾಷೆಯ ಮೂಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದ್ದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿತ್ತು. ಈ ಡಿಜಿಟಲ್ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಬಳಕೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮೊಬೈಲ್ ಫೋನ್ ಮತ್ತು ಕಂಪ್ಯೂಟರ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಡು ಮತ್ತು ಕಥೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲು, ರೆಕಾರ್ಡ್ ಮಾಡಲು, ಮತ್ತೆ ಅದನ್ನು ಕೇಳಲು ಹಾಗೂ ಧ್ವನಿ ಸಂಕಲನ ಮಾಡಲು ಅಥವಾ ವಾಚಿಸಲು, ಪುನರಾವರ್ತಿಸಲು, ಅವನ್ನು ಡೌನ್‌ಲೋಡ್ ಅಥವಾ ಮುದ್ರಿತ ಪ್ರತಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು.

ಡಿಜಿಟಲ್ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು, ವಿಡಿಯೋಗಳನ್ನು ಪರದೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿ, ಚರ್ಚಿಸಲು, ಪದಗಳ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ತಯಾರಿಸಲು ಮತ್ತು ಇದನ್ನು ಬಳಸಿ ಚಿಕ್ಕ, ಸರಳ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಡಿಜಿಟಲ್ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಒಂದೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹಲವು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಮಾತನಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಳಸಿ ಟ್ಯಾಂಕ್ ಗಾರ್ಡನ್ ಉರ್ದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉರ್ದು, ಹಿಂದಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಇತರ ಮಾತೃ ಭಾಷೆಗಳ ಮೂಲಕ ಕನ್ನಡವನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಮೂಲಕವಾಗಿಯೂ ಬಹು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ಸಾಹ ತೋರಿ, 'ಮನೆಕೆಲಸ'ವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ಹಿಂಜರಿಕೆ ಇಲ್ಲದೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು ಮುಂದಾದರು. ಕೆಲವರಂತೂ ಸರಳವಾದ ಪದಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ಶಕ್ತರಾದರು. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ICT ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಆಧರಿತ ತರಗತಿಗಳು ಹೆಚ್ಚು ವೈವಿಧ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಬಹುಮುಖತೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಲು ನೆರವಾಯಿತು. ಈ ಡಿಜಿಟಲ್ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಬಳಕೆಯು ಕಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮತ್ತು ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ,

ಮನೆಯೊಳಗೆ ನುಗ್ಗಲು ಯತ್ನಿಸಿದ ಕಳ್ಳನನ್ನು ಹಿಡಿದ ಪೊಲೀಸ್ ಕಥೆಯನ್ನು ಕೇಳಿದ ಮೇಲೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಮೊದಲಿಗೆ ಕಥೆಯನ್ನು ತಾವೇ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಂಡರು, ನಂತರ ಅದನ್ನು ಜೋರಾಗಿ ಹೇಳಲಾರಂಭಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಬಗೆಗೆ ಬರೆದರು. ಅವರ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಬರೆಯುವಂತಹ ಅವಕಾಶವು ಅವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಆಸ್ಪದ ನೀಡಿತು.

ಭಾಗ – 2

ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು

1. **ಟ್ಯಾಂಕ್ ಗಾರ್ಡನ್ ಶಾಲೆಯ ಕನ್ನಡ ಶಿಕ್ಷಕಿ – ಶ್ರೀಮತಿ ಶ್ರೀಮಾಲ ಭಟ್**
   ಕನ್ನಡ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್, ಉರ್ದು ಭಾಷಾ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವಲ್ಲಿ, ಗ್ರಹಿಕೆ, ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ, ಸರಿಯಾದ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಡಿಜಿಟಲ್ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಬಳಕೆಯು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿತಲ್ಲದೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮುಕ್ತವಾದ ಹಂಚಿಕೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸಿತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಾಣಿ, ಪಕ್ಷಿಗಳ ಧ್ವನಿಗಳನ್ನು ಆಲಿಸಿ ಗುರುತಿಸುವಂತೆ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಸಲಾಯಿತು. ತದನಂತರ ಅವರ ಬರವಣಿಗೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೃದ್ಧಿಗೆ ಚಿಕ್ಕ ಚಿಕ್ಕ ಕಥಾ ಚಿತ್ರಸರಣಿಯನ್ನು ತಯಾರಿಸಿ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿ ಕಥೆಯನ್ನು ಬರವಣಿಗೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ನಿರೂಪಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಈ ಮೂಲಕ ಅವರಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹುಟ್ಟಿಸಿ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವಂತೆ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಹೀಗೆ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಕಲಿಕೆಯು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಯಿತು.
2. **ಟ್ಯಾಂಕ್ ಗಾರ್ಡನ್ ಉರ್ದು ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ಮುಖ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರು – ಶ್ರೀಮತಿ ನಹೀದ್ ಫಾತೀಮ**
   ಮೊದಲಿಗೆ ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಕನ್ನಡ ಭಾಷಾ ಓದಿನಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಹಿಂದುಳಿದಿದ್ದು, ತಡವರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಈಗ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಪರವಾಗಿಲ್ಲ, ಓದಿನಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಾಗಿದೆ. ಡಿಜಿಟಲ್ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆಯಿಂದಲೇ ಈ ಬದಲಾವಣೆ ಉಂಟಾಗಿದೆ ಎನ್ನಬಹುದು.
3. **ಈಜಿಪುರ ಸರ್ಕಾರಿ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ಕನ್ನಡ ಶಿಕ್ಷಕರು – ಶ್ರೀಮತಿ ಸರೋಜ**
   ಡಿಜಿಟಲ್ ಮಾದರಿಯ ಪಾಠಗಳು ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಈ ಮೊದಲು ತಿಳಿದಿದ್ದೆ. ಆದರೆ ಇದನ್ನು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ವಿವಿಧ ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಲು ಇರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡ ಮೇಲೆ ನನ್ನ ಉತ್ಸಾಹ ಮತ್ತಷ್ಟು ಗರಿಗೆದರಿತು. ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಬದಲಾವಣೆಯಾಗಿದೆ.
   ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಈ ಮುಂದಿನ ಲಿಂಕ್‌ನಲ್ಲಿ ನೋಡಿ.

https://www.youtube.com/channel UCqgyxozUJgAxjBoSJNKbqWA

ಸವಾಲುಗಳು

ಬೋಧನೆ, ಕಲಿಕೆ, ಸಂವಾದಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಎಲ್ಲಾ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳ ನಡುವೆಯೂ ನಮ್ಮ ಮುಂದೆ ಹಲವು ಸವಾಲುಗಳಿವೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿದ್ಯುತ್ ಪೂರೈಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಮತ್ತು ಅಂತರ್ಜಾಲ ಸಂಪರ್ಕ ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದಿರುವುದು, ಹೆಚ್ಚುವರಿ ತರಗತಿ ಕೋಣೆ ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದಿರುವುದರಿಂದ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಗುರಿಯೊಂದಿಗೆ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಸಮ್ಮಿಳಿತಗೊಳಿಸಲು ಅರಿವಿನ ಕೊರತೆ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಗೆಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಅರಿವಿಲ್ಲದಿರುವುದು, ತಕ್ಷಣದ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಮೊದಲಾದ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಸವಾಲುಗಳೂ ಕೂಡ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಹದದಲ್ಲಿ ಸಮ್ಮಿಳಿತಗೊಳಿಸಿ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿಗೆ ತಡೆಯೊಡ್ಡಲಾರವು.

ಉಪಸಂಹಾರ

- ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಳಸಿ ರೂಪಿಸಲಾದ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವು ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಿತು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಡಿಜಿಟಲ್ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ ಸುಲಭವಾಗಿ ಅದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿತು.
- ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆ, ಪರಸ್ಪರ ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆ, ಸಂವಾದ ಹಾಗೂ ಚರ್ಚೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಿತು.
- ಈ ವಿಧಾನವು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿರುವ ನಾಚಿಕೆ ಮತ್ತು ಆರಂಭಿಕ ಹಿಂಜರಿಕೆಗಳಿಂದ ಹೊರಬಂದು ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಮಾಡಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಇದ್ದ ಅಂತರವನ್ನು ನಿವಾರಿಸಿ, ಅವರಿಬ್ಬರೂ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿ ತೊಡಗುವುದನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿತು.
- ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹಾಜರಾತಿಯಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚಳ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿ ಹೆಚ್ಚಿದುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದರು.
- ಇತರ ಮಾರ್ಗ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಆಧಾರಿತ ಬೋಧನಾವಿಧಾನವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಸ್ನೇಹಿ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಅಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ.
- ಹೀಗಿದ್ದರೂ, ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಸಂಯೋಜಿತ ಬೋಧನಾವಿಧಾನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿ ಕೊಳ್ಳಲು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸವಾಲುಗಳಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮರೆಯುವಂತಿಲ್ಲ.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

- Agnihotri, Rama (1995). Multilingualism as a class room resource. In Kathleen Heugh, Amanda Sieruhn and Peter Pluddemann (eds.). Multilingual Education for South Africa. Johannesburg : Heinemann, 3-7. https://www.academia.edu /16556609 Multilingualism_as_a_classroom_resource?auto=download
- Annual Report 2014-15. https://itforchange.net/ Annual%20Report%202014-15/
- Position paper - National focus group on Teaching of Indian Languages . (2005) National curriculum framework. NCERT: New Delhi.
- ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು (2005). Translated by S.S. Yadurajan. Delhi: NCERT. http://epathshala.nic.in/wp-content/doc/ NCF/Pdf/kannada.pdf (National Curriculum Framework (2005) NCERT: New Delhi. http://www.ncert.nic.in/rightside/links/ pdf/framework/english/nf2005.pdf

ಗಮನಿಸಿ : ಶಾಲೆಗಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ/ಕಿಯರ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಅವರ ಅನುಮತಿ ಪಡೆದು ನಂತರವೇ ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಡಿ. ಆನಂದ : ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರ, ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಹಾಗೂ ಬಿ.ಎಡ್. ಪದವೀಧರರು. ಜೆ.ಎಸ್.ಎಸ್. ಸಂಯುಕ್ತ ಪದವಿ ಪೂರ್ವ ಕಾಲೇಜು, ಜಯನಗರ, ಬೆಂಗಳೂರು ಇಲ್ಲಿ ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಕನ್ನಡ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿ ಈಗ ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಐಟಿ ಫಾರ್ ಚೇಂಜ್ ಎಂಬ ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆದ ಆರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಸಹಾಯಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಸಂಯೋಜನೆಯ ವಿಷಯವಾಗಿ ಇವರು ಕಾರ್ಯಪ್ರವೃತ್ತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ: anand@itforchange.net

ಮಕ್ಕಳ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದು

– ಜಿ. ವಿ. ನಾಗಾನಂದ

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಮಗುವಿನ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಮುಂದಿನ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಡಿಪಾಯವನ್ನು ಹಾಕಿಕೊಡುವಲ್ಲಿ ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯು (ಬರವಣಿಗೆ, ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವುದು, ಕವನ ರಚಿಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ) ಮುಖ್ಯವಾದುದು. ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಡುವುದು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾದುದು.

ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಎರಡು ಭಾಗಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಮೊದಲ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸ್ವತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಗೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲಾಗಿದೆ. ಐದು ಮತ್ತು ಆರನೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗಿನ ಮಾತುಕತೆಯಿಂದ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಮಾತುಕತೆಯಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸ್ವತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾದದ್ದು ಎನ್ನುವ ಭಾವನೆಯಿದ್ದರೂ, ಅದು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ಬೇಡುವುದರಿಂದ ಅದನ್ನು ಮಾಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ; ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾತ್ರ ಸೃಜನಶೀಲವಾಗಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಬಲ್ಲರು; ಹಾಗೆಯೇ ಸೃಜನಶೀಲವಾದ ಬರವಣಿಗೆ ಎನ್ನುವುದು ವಿಶಿಷ್ಟವಾದದ್ದು ಎನ್ನುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಇರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಬಂಧದ ಎರಡನೆಯ ಭಾಗವು ಕರ್ನಾಟಕದ ಮಂಡ್ಯ ಉತ್ತರ ಬ್ಲಾಕ್‌ನ ಮೂರು ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಆರನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಮೂರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೆಂದರೆ: (ಅ) ಖಾಲಿ ಹಾಳೆಯಲ್ಲಿ ಮುಕ್ತ ಬರವಣಿಗೆ (ಆ) ಚಿತ್ರ ನೋಡಿ ಬರೆಯುವುದು ಮತ್ತು (ಇ) ವಾಕ್ಯವೃಂದವನ್ನು ಓದಿ ಚಿತ್ರಮುಖೇನ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವುದು. ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಕೈಪಿಡಿ (scoring guides) ಬಳಸಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅವರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ (reflections) ಯೊಂದಿಗೆ ಅವಲೋಕಿಸಲಾಯಿತು.

ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲವಾಗಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಕ್ಕಳಿಗಿರುವ ಭಯ ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಲಿಕೆಗಿರುವ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವುದರೊಂದಿಗೆ ಪರಿಸಮಾಪ್ತಿ ಹೊಂದುತ್ತದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು 2005, ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಶಾಲೆಗೆ ಬಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಪ್ರಸ್ತುತ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಹೀಗೆ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಕಾಶ ಸಿಗದ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಎಲ್ಲರೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಆಲೋಚನಾ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಹೊಂದುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಯಾವ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಕಾಶ ದೊರೆಯುತ್ತದೆಯೋ ಅಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿ ಸೃಜನಾತ್ಮಕತೆಗೆ ಅವಕಾಶ ದೊರೆತಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೂ ನಾವು ಏನನ್ನಾದರೂ ಬರೆಯಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಳಿದಾಗ ಅವರು ಕೇಳುವ ಪ್ರಶ್ನೆ: "ಸರ್, ನೀವೇಕೆ ಸ್ವಂತ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ನಮ್ಮಿಂದ ಬರೆಸುತ್ತೀರಿ? ಸ್ವಂತ ವಾಕ್ಯ ಅಂದರೆ ನಂಗೆ ಗೊತ್ತಿರೋದನ್ನು ಬರೆಯೋದು ಅಲ್ಲವೆ?" ಇಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಆಶ್ಚರ್ಯವನ್ನೇನೂ ಉಂಟುಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ನಾವೇ ಸಿದ್ಧ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಬರೆಸಿ "ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ನೀನು ಇದನ್ನೇ ಬರೆಯಬೇಕು" ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿರುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗೆ 'ನಾನು ಹೇಳುವುದನ್ನು ನೀನು ಬರೆಯಬೇಕು' ಎನ್ನುವುದರ ಮೂಲಕ ನಾವು ಮಗುವಿನ ಸ್ವತಂತ್ರ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು, ಸಹಜವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಸೆದು ಹಾಕುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ವತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಡಬೇಕಿದೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಅವಕಾಶಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡಲು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಸಲಾಗಿರುವ ಮೂರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರೊಡನೆ ನಡೆಸಿದ ಸಂವಾದವನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಬಂಧದ ಮೊದಲ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವತಂತ್ರ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಇರುವ ಅವಕಾಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಸಂವಾದಗಳ ಮೂಲಕ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಎರಡನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಮೂರು ಶಾಲೆಗಳ ಆರನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸಲು ಕೈಗೊಂಡ ಮೂರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಗ್ರಾಮೀಣ ಭಾಗದಲ್ಲಿರುವ ಮಂಡ್ಯ ಉತ್ತರ ಬ್ಲಾಕ್‌ನ ಈ ಮೂರು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು, ಆ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡ ನಂಟಿನ ಕಾರಣದಿಂದ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ತರುವಾಯದಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಿದ ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸಿದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕೆಳಗೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಭಾಗ – 1

ಸ್ವತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು

ಭಾಷಾ ತರಗತಿಯ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಇರುವ ಅವಕಾಶಗಳ ವಿಚಾರವಾಗಿ ಆಯ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರ (ಅವರ ಲಭ್ಯತೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ) ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ಈ ಸಂವಾದಗಳು ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಸುತ್ತ ಜರುಗಿದವು. ಇವುಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕೇಳಲಾಯಿತು.

- ✷ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮಗನ್ನಿಸುವ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ತಮ್ಮದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ (ಅದು ಚಿತ್ರದ ಮೂಲಕ ಆಗಬಹುದು ಇಲ್ಲವೇ ಬರಹದ ರೂಪದಲ್ಲಿರಬಹುದು) ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲು ಸಮರ್ಥರೇ?
- ✷ ನಿಮಗನ್ನಿಸಿದ ವಿಚಾರಗಳ ಕುರಿತು ಬರೆಯಿರಿ ಎಂದು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ ಅವರು ಯಾವ ಸ್ವರೂಪದ ಸವಾಲುಗಳು ಮತ್ತು ತಳಮಳಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ?
- ✷ ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕಿಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಬರೆದ ವಿಚಾರಗಳು ತರಗತಿಯ ಅನುಭವಗಳಾಗಿದ್ದವೇ? ಅಥವಾ ಅದರ ಹೊರಗಿನದ್ದೇ?
- ✷ ಅವರು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಬರೆಯುವಾಗ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರಬಲವಾದ ಪ್ರಭಾವವು ಮನೆ ಭಾಷೆಯದ್ದೇ ಅಥವಾ ಶಾಲೆಯ ಭಾಷೆಯದ್ದೇ? ಅವರ ಬರವಣಿಗೆ ಹೇಗೆ ಸಂರಚನೆಯಾಗಿದೆ?
- ✷ ಅವರು ಬಾಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಿದ್ದನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ಬರೆಯಲು ಸಮರ್ಥರೇ?

ಅವಲೋಕನಗಳು

ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಬರವಣಿಗೆಯ ಕುರಿತಾದ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು: ಸೃಜನಾತ್ಮಕತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಇರುವ ಅರ್ಥವು ಅದು ಅನನ್ಯವೂ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದುದೂ ಆಗಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವಂತಿದೆ. ಇದನ್ನು ಅವರು ಭಾಷೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡುತ್ತಿಲ್ಲ. ಕೇವಲ ಬುದ್ಧಿವಂತ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಇಂತಹ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು ಎನ್ನುವ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿತು.

ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಡುವುದರ ಮಹತ್ವ: ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಂತಹ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದು ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಒಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಿಂದಿ ಚಲನಚಿತ್ರವಾದ 'ತಾರೇ ಜಮೀನ್ ಪರ್' ಅನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕಾದ ಮಹತ್ವದ ಬಗೆಗೆ ಆ ಚಲನಚಿತ್ರ ತನ್ನ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಉಂಟು ಮಾಡಿದ ಪ್ರಭಾವದ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಸಿದರು.

ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ಮತ್ತು ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ: ಒಂದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವಾರ್ಷಿಕ ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಹಿಂದಿನ ವರ್ಷಗಳಿಗಿಂತ (ಆಗ ವಿಷಯ ಕೊಟ್ಟು ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು) ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ವಿಷಯವನ್ನು

ನೀಡದೆ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮಿಷ್ಟದ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸಲು ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ವಿಷಯವನ್ನು ನೀಡದೆ ಇದ್ದರೂ ಹಿಂದಿನ ವರ್ಷಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಬಿಡಿಸಿದ ಚಿತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಕಂಡುಬರಲಿಲ್ಲ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಚಿತ್ರಗಳ ಥೀಮ್‌ಗಳು, ಒಂದೋ ಈ ಹಿಂದೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿಯೋ ಅಥವಾ ಅವರ ಪೋಷಕರು ಇಲ್ಲವೇ ಸ್ನೇಹಿತರು ಹೇಳಿಕೊಟ್ಟದ್ದೋ ಆಗಿರುತ್ತಿದ್ದವು. ಈ ವಿಚಾರವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಂಡ ಪ್ರಕಾರ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮಗೆ ತೋಚಿದುದನ್ನು ಬರೆಯಿರಿ ಎಂದಾಗ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿಗೆ ಮರಳಿ 'ನಾವೇನು ಬರೆಯಬೇಕು?' · 'ನಾನೇನು ಮಾಡಬೇಕು?' 'ನನಗೆ ಏನೂ ತೋಚುತ್ತಿಲ್ಲ' ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದರಂತೆ. ಇನ್ನೊಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೃಜನಾತ್ಮಕವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿದ್ದರೂ ಸಹ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧವಾಗಿ ವಾಕ್ಯ ರಚಿಸುವುದು ಅವರಿಗೆ ಈಗಲೂ ಕಷ್ಟವಾದದ್ದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಬರೆಯಲಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಅವರಲ್ಲಿ ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಅಡಿಪಾಯವು ಇನ್ನೂ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಕಾರ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮದೇ ಸೃಜನಾತ್ಮಕವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಖಚಿತವಾದ ಸೂಚನೆಗಳ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಕಾರ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಬರುವ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಬರೆಯುವ ಕೌಶಲಗಳಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದುದೇನೆಂದರೆ ಈ ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಸೃಜನಶೀಲವಾದದ್ದು ಎಂದರೆ ಅದು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿರುವಂಥದ್ದೇ ಆಗಿದೆ.

ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಸೃಜನಾತ್ಮಕವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅವಕಾಶಗಳು: ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಕಾರ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವತಂತ್ರ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅವರು ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿಯೂ ಇಂತಹ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶಗಳಿವೆ. ಪ್ರತಿ ಪಾಠವೂ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾದ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಪೂರಕವಾದ ಪ್ರೇರಣಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದಲೇ ಅಂತ್ಯಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಇವು ಪಾಠದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಬರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಒಳಪಡುವುದಿಲ್ಲ. ಇವುಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ಬೇಡುವುದರಿಂದ ಇವನ್ನು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಡುವುದು ಕಷ್ಟಕರ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಸಲಾಗುವ ಹಲವು ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳು ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ಪ್ರತಿಭಾ ಕಾರಂಜಿ' ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ (ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕರ್ನಾಟಕ ಸರ್ಕಾರ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದು ಕ್ಲಸ್ಟರ್, ಬ್ಲಾಕ್, ಜಿಲ್ಲೆ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ) ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಬಂಧ, ಆಶುಭಾಷಣ, ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವುದು, ಕಥೆ ಹೇಳುವುದು ಮುಂತಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇವೂ ಕೂಡ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಇರುವ ಅವಕಾಶವೆಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಇಂತಹ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳೇ ಸ್ವತಃ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ, ಹೆಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತವಾಗಿಯೇ ಸಾಗುತ್ತಾ ಇವೆ ಎಂಬುದು ಅವರ ಅನಿಸಿಕೆ.

ಸ್ವತಂತ್ರ ಆಲೋಚನೆಯಲ್ಲಿ ಮನೆ ಭಾಷೆಯ ಪ್ರಭಾವ: ಈ ವಿಷಯವಾಗಿ ಮಾತನಾಡಿದಾಗ, ಶಿಕ್ಷಕರು, ನಾವು ಮಗುವಿನ ಮನೆ ಭಾಷೆಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ನೀಡುತ್ತೇವೆ ಹಾಗೂ ಪಾಠವನ್ನು ಸಹ ಅದೇ ಸ್ಥಳೀಯ ಧಾಟಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಿಕೊಡುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದರು. ಆದರೆ, ಮುಂದೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಚಟುವಟಿಕೆ ನೀಡಿದಾಗ ಮಕ್ಕಳ ಬರೆವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಆ ಧಾಟಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ. ಈ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಿದಾಗ, ಮಗುವು ಶಾಲೆಗೆ ಬರುವುದೇ ಗ್ರಾಂಥಿಕವಾದ ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ಹಿಡಿತ ಸಾಧಿಸಲು, ಹಾಗಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೆ ಬರೆದಿದ್ದುದರಲ್ಲಿ ಆಶ್ಚರ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಿದರು.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಕಾರ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಪೋಷಿಸುವುದು ಅಪೇಕ್ಷಿತವಾಗಿದ್ದರೂ, ಅದನ್ನು ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಸಮಯದ ಅಭಾವ, ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆ, ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧವಾಗಿ ಅವರು ಬರೆಯಲಾಗದಿರುವುದು, ಅವರಲ್ಲಿನ ಮೂಲ ಬರವಣಿಗೆ ಕೌಶಲದ ಕೊರತೆ ಇತ್ಯಾದಿ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಭಾಷೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡುವುದರ ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತವೆ. ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಎನ್ನುವುದು ತುಂಬಾ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದುದು ಮತ್ತು ಕೇವಲ ಕೆಲವೇ ಮಕ್ಕಳು ಇದನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹದ್ದೇನಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಪಾಠಗಳ ಜೊತೆಯೇ ಈ ರೀತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಮ್ಮಿಳಿತಗೊಳಿಸಿ ಅಥವಾ ಪಾಠದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಇಲ್ಲವೇ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವ ಮೂಲಕ ಈ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸುವ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಇನ್ನೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಮಕ್ಕಳ ಬೌದ್ಧಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡದಿರುವುದರ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಹ ಒತ್ತು ನೀಡಿ ಚರ್ಚಿಸಬೇಕು.

ಭಾಗ – 2

ಮಕ್ಕಳ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು

ಯಾವ ರೀತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮುಕ್ತ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸಿ ಅವರಲ್ಲಿ ಸೃಜನಶೀಲತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ನೆರವಾಗುವುವೋ ಅಂತಹ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ರೂಪಿಸಿದರೆ ಅವು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಮುಕ್ತ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಾಗಿ ಮಾರ್ಪಡುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಮಕ್ಕಳು ಆತಂಕವಿಲ್ಲದೆ ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮನಗಾಣಿಸಲು ಮಂಡ್ಯ ಉತ್ತರ ಬ್ಲಾಕ್‌ನ ಮೂರು ಶಾಲೆಗಳ ಆರನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಂಕೀರ್ಣವಲ್ಲದ ಮೂರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಿಸಿ ಪಡೆದ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಕೆಳಗಿನಂತೆ ದಾಖಲಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಚಟುವಟಿಕೆ – 1: ಖಾಲಿ ಹಾಳೆಯಲ್ಲಿ ಮುಕ್ತ ಬರೆವಣಿಗೆ

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಎ4 ಅಳತೆಯ ಖಾಲಿ ಹಾಳೆಯನ್ನು ನೀಡಿ, "ನಿಮಗನ್ನಿಸಿದ್ದನ್ನು ಬರೆಯಿರಿ" ಎಂದು ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಮಕ್ಕಳು, "ಸರ್, ಏನು ಬರೆಯಬೇಕು?" ಎಂದು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಕೇಳಿದರು. ಅದರಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು, "ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು ಕೊಡಿ" ಎಂದು ಒತ್ತಾಯಿಸಿದರು. ಆದರೆ "ನಿಮಗನ್ನಿಸಿದ್ದನ್ನೇ ಬರೆಯಿರಿ" ಎಂದು ಎರಡು ಮೂರು ಬಾರಿ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಲಾಯಿತು. ಒಂದೆರಡು ಮಕ್ಕಳು ಬರೆದಂತೆ ನಟಿಸುತ್ತಿದ್ದರಾದರೂ ಏನನ್ನೂ ಬರೆಯಲಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳು ಬರೆಯುವ ಮೊದಲು ಮತ್ತೆ ಕೇಳಿದರು, "ಸರ್ ಬಾರ್ಡರ್ ಹಾಕಬೇಕಾ?" ಎಂದು. ಅದಕ್ಕೆ ಮತ್ತೇ 'ನಿಮಗನ್ನಿಸಿದ್ದು' ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ನಾನೇನನ್ನೂ ಹೇಳಲಿಲ್ಲ.

ಅವಲೋಕನಗಳು ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗಳು

* ಮೊದಲಿಗೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಏನಾದರೂ ಬರೆಯಿರಿ ಎಂದು ಹೇಳಿದಾಗ ಗೊಂದಲಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ. ಕಾರಣ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಸೂಚನೆಯನ್ನು ಪಡೆದೇ ಮುಂದೆ ಸಾಗುವುದು ಅಭ್ಯಾಸವಾಗಿಬಿಟ್ಟಿದೆ.
* ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಬಿಡುವಿನ ವೇಳೆಯಲ್ಲಿ ಪುಸ್ತಕದಿಂದ ಅದರಲ್ಲೂ ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕದಿಂದಲೇ ಚಿತ್ರವನ್ನು ನಕಲು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಏನು ಬರೆಯಬೇಕೆಂದು ಅವರಿಗೆ ಗೊತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಪಾಠವನ್ನು ನಕಲು ಮಾಡುವುದನ್ನು ಕಲಿತಿರುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಏನನ್ನಾದರೂ ಬರೆಯಬೇಕಾದುದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಲುವಾಗಿ ನಕಲು ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಅವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸುಲಭ ಎನ್ನಿಸಿ ಅದನ್ನೇ ಮಾಡಲು ಹೆಚ್ಚು ಖುಷಿ ಪಡುವಂತಿತ್ತು.
* ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಬರೆಯುವುದಕ್ಕಿಂತ ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವುದನ್ನೇ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಅವರಲ್ಲೂ ಬರೆಯಲು ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿದವರ ಸಂಖ್ಯೆ (ಅದಕ್ಕೆ ಅಡಿಬರಹ ಮತ್ತು ಅದರ ಬಗೆಗೆ ಬರೆದು ಕೊಟ್ಟವರ ಸಂಖ್ಯೆ) ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ ಇತ್ತು. ಅಂದಹಾಗೆ ಚಿತ್ರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು.
* ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಹಾಳೆಯ ತೀರ ಸಣ್ಣ ಮೂಲೆಯಲ್ಲಿ ಚಿಕ್ಕ ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸಿದ್ದರು. ಕಾರಣ ಕೇಳಿದರೆ "ಸರ್, ಪೂರ್ತಿ ಹಾಳೆ ಹಾಳಾಗಿ ಹೋದರೆ ಏನು ಮಾಡುವುದು?" ಎಂಬ ಭಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು. ತಮ್ಮ ಬರವಣಿಗೆ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎಂದು ಅವರಿಗೆ ಅನಿಸಲಿಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ತಾವು ತಪ್ಪು ಮಾಡಿದರೆ ಏನಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಭಯವೇ ಅವರಲ್ಲಿದ್ದಿತ್ತು.
* ಚಿತ್ರ ಬರೆದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅರ್ಧಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನವರು 'ಮನೆ'ಯ ಚಿತ್ರವನ್ನು ರಚಿಸಿದ್ದರು. "ನೀವು ಬರೆದ ಮನೆಯ ಚಿತ್ರ ನಿಮ್ಮ ಮನೆಯದ್ದೇ?" ಎಂದು ಕೇಳಿದಾಗ ಅವರ ಉತ್ತರವು ನೇತ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿತ್ತು. ಚಿತ್ರಕ್ಕೆ ಕೇವಲ ಕೆಲವರೇ "ಇದು ನನ್ನ ಮನೆ", "ನನ್ನ ಮನೆ ನನಗೆ ಇಷ್ಟ" ಈ ತರಹದ ಎರಡು ಅಥವಾ ಮೂರು ಪದದ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬರೆದಿದ್ದರು.

ಸ್ತರ – 1	ಸ್ತರ – 2	ಸ್ತರ – 3	ಸ್ತರ – 4
ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ಪದದಲ್ಲಿ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ಶಕ್ತರಾಗುವುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ – ಹಸು, ಗುಡಿಸಲು	ಸರಳ ವಾಕ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಚಿತ್ರದ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯಲು ಶಕ್ತರಾಗುವುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ – "ದನಕ್ಕೆ ಸ್ನಾನ ಮಾಡಿಸುತ್ತಿದ್ದಾನೆ." "ಮಕ್ಕಳು ಆಟವಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ."	ಚಿತ್ರದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿ ಸಂಕೀರ್ಣ ವಾಕ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ – "ದನಕ್ಕೆ ತುಂಬಾ ಸೆಖೆಯಾಗಿರುವುದರಿಂದ ರೈತನಿಗೆ ಸ್ನಾನ ಮಾಡಿಸಲು ಹೇಳಿತು." "ಮಕ್ಕಳು ಮಧ್ಯಾಹ್ನದಲ್ಲಿ ತುಂಬ ಖುಷಿಯಿಂದ ಜೋರಾಗಿ ಕಿರುಚಿಕೊಂಡು ಆಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ."	ಚಿತ್ರ ಏನು ಮತ್ತು ಯಾರನ್ನು ಕುರಿತಾದದ್ದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಥೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲು ಶಕ್ತರಾಗುವುದು. – ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಚಿತ್ರದ ವಿಷಯ, ಸಾರಾಂಶ, ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು, ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಆ ಕುರಿತಾಗಿ ವಿವರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ – "ಒಂದು ಬೇಸಿಗೆಯಲ್ಲಿ ದನವೊಂದಕ್ಕೆ ತುಂಬ ಸೆಖೆಯಾಗಿತ್ತು. ಆಗ ಅಲ್ಲಿಗೆ ಬಾತುಕೋಳಿಯೊಂದು ಬಂದಿತು. ಅದಕ್ಕೆ ದನವು ತನ್ನ ಕಷ್ಟವನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಂಡು......... ಸ್ನಾನ ಮಾಡಿಸಿಕೊಂಡಿತು."

* ಕೇವಲ 5 ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಕವನ ಬರೆದಿದ್ದರು, (ನಾನು ಕಣ್ಣು ಹೊಡೆದೆ ಅವಳು ಮಾಡಿದಳು ಕಣ್ಣ ಸನ್ನೆ ....). ನಾನು, "ಇದನ್ನು ನೀನು ಎಲ್ಲಿ ನೋಡಿದೆ?" ಎಂದು ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ, "ಆಟೋ ಹಿಂದೆ ಬರೆದಿತ್ತು" ಎಂದು ಹೇಳಿದ. ನಾನು ಇದರ ಅರ್ಥ ಕೇಳಿದಾಗ ಹೇಳಲಾಗಲಿಲ್ಲ.
* ಚಿತ್ರ ಬರೆಯುವುದರಲ್ಲೂ ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ಭಿನ್ನತೆ ಇತ್ತು. ಕೆಲವು ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳು ರಂಗೋಲಿ ಬಿಡಿಸಿದ್ದರು (ನೆಲದ ಮೇಲೆ ಆಲಂಕಾರಿಕವಾಗಿ ಬಿಡಿಸುವ ವಿನ್ಯಾಸದ್ದು). ಆದರೆ ಯಾವ ಗಂಡು ಮಕ್ಕಳೂ ರಂಗೋಲಿಯನ್ನು .ಬರೆದಿದ್ದು ಕಾಣಲಿಲ್ಲ.

ಒಟ್ಟಾರೆ ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದ ತಿಳಿದುಬಂದದ್ದೇನೆಂದರೆ, ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿನ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಮತ್ತು ಬೆಂಬಲ ದೊರೆತರೆ ಮಕ್ಕಳು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲು ಶಕ್ಯರಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು.

ಚಟುವಟಿಕೆ – 2: ಚಿತ್ರ ನೋಡಿ ಬರೆಯುವುದು

ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಎರಡು ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ನೀಡಿ ಅವರಿಗೆ ಒಂದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶವನ್ನೂ ಸಹ ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ಕೊಟ್ಟ ಎರಡೂ ಚಿತ್ರಗಳು ಪರಿಚಿತ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಚಿತ್ರಗಳೇ ಆಗಿದ್ದವು. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಸುಮಾರು 36 ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಮಾಡಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಈ ಕೆಳಕಂಡಂತೆ ಮಕ್ಕಳು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನೀಡಿದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು (ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ 4 ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಜಿಸಿ ಒಂದನೇ ಸ್ತರ ಕನಿಷ್ಠವೆಂದು ನಾಲ್ಕನೇ ಸ್ತರವನ್ನು ಗರಿಷ್ಠವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ) 6ನೇ ತರಗತಿಯ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ವಿಭಾಗಿಸಿ ಫಲಿತವನ್ನು ವಿಮರ್ಶಿಸಲಾಗಿದೆ.

ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗಳು

- ಭಾಗವಹಿಸಿದ ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು 2ನೇ ಸ್ತರವನ್ನು ದಾಟಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಹೆಚ್ಚು ಸರಳ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನೇ ಬರೆಯಲು ಸೀಮಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಮಕ್ಕಳು ವ್ಯಾಕರಣದ ಸಂರಚನಾ ನಿಯಮಗಳ ಬಗೆಗೆ ಗೊತ್ತಿದ್ದರೂ ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಆಗಬಹುದಾದ ದೋಷಕ್ಕೆ ಹೆದರಿ, ಉದ್ದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತಿದ್ದರು.
- ಶೇಕಡ 15ರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಮೂರನೇ ಹಂತ ತಲುಪಿದ್ದಾರೆ. ಅಂದರೆ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿನ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು, ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿ ಐದರಿಂದ ಆರು ವಾಕ್ಯ ಬರೆದಿದ್ದರು.
- ನಾಲ್ಕನೇ ಹಂತವನ್ನು ಕೇವಲ ಶೇ.3ರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ತಲುಪಿದರು. ಅವರು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಕಥೆ ಬರೆದಿದ್ದರು.
- ಮಗುವನ್ನು ಚಿತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಹೇಳಿದ ಕೂಡಲೇ, ಅವರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಹಲವು ಆಲೋಚನೆಗಳು ಬಂದರೂ ಕೂಡ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇದೇ ರೀತಿ

ಬರೆಯಲು ಹೇಳಿದಾಗ ಸರಿಯಾದ ವ್ಯಾಕರಣವನ್ನು ಬಳಸಿ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಿದ್ದರು.

- ಮನೆ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆ: ಚಿತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಕೇಳಿದಾಗ ಮನೆ ಭಾಷೆಯನ್ನೇ ಮಕ್ಕಳು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದುದು ಕಂಡುಬಂತು. ಈ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಮೂರನೇ ಸ್ತರದಲ್ಲಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿತ್ತಲ್ಲದೆ ಅವರು ಮನೆಭಾಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಗ್ರಾಂಥಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನೂ ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದರು.
- ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಬರಹಗಳು ಮಾತ್ರ ಸ್ತ್ರೀ ಸಂವೇದನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದವು. ಪ್ರಾಯಶಃ ಚಿತ್ರವು ಅದಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಡಲಿಲ್ಲ ಎನ್ನಿಸುತ್ತದೆ.

ಒಟ್ಟಾರೆ, ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದ ತಿಳಿದುಬಂದದ್ದೇನೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಸರಳವಾದ ವಾಕ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರದ ಕುರಿತು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಬಲ್ಲರು. ಆದರೆ, ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲವಾಗಿ ಬರೆಯಲು, ಅವರಿಗೆ ವ್ಯಾಕರಣ ದೋಷದ ಭಯವು ಅಡ್ಡಿಯಾಗಿದೆ.

ಚಟುವಟಿಕೆ – 3 : ವಾಕ್ಯವೃಂದವನ್ನು ಓದಿ, ಚಿತ್ರಮುಖೇನ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವುದು

ಮಕ್ಕಳು ಗ್ರಾಂಥಿಕ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿರುವ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಭಾಗವನ್ನು ಓದಿಕೊಂಡು ಅದರಲ್ಲಿನ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿ ಚಿತ್ರ ಬರೆಯುವಂತೆ ಹೇಳಲಾಯಿತು.

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೊಟ್ಟ ಭಾಗ – ನಾನು ನಿನ್ನೆ ಭಿತ್ತಿ ಪತ್ರದಲ್ಲಿ ಪೊರಕೆಯನ್ನು ಹಿಡಿದ ಮಹಿಳೆಯನ್ನು ಹಾಗೂ ಒಂದು ಜೊತೆ ಕನ್ನಡಕವನ್ನು ನೋಡಿದೆ. ನಾನು ನನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತನನ್ನು ಆ ಚಿತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ವಿಚಾರಿಸಿದಾಗ ಅದು 'ಸ್ವಚ್ಛ ಭಾರತ್' ಕುರಿತಾದದ್ದು. ಅಂತೆಯೇ ಆ ಕನ್ನಡಕ ಗಾಂಧೀಜಿಯದ್ದು. ಚಿತ್ರವು ಸ್ವಚ್ಛ ಭಾರತ್ ಗಾಂಧೀಜಿಯ ಕನಸು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುವಂತಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದ.

ಸ್ತರ – 1	ಸ್ತರ – 2
ಕೊಟ್ಟಿರುವ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಓದಿಕೊಂಡು – ಕನ್ನಡಕ ಅಥವಾ ಪೊರಕೆಯ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಬಿಡಿಸುವುದು.	ಕೊಟ್ಟಿರುವ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಓದಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡು, ಪೊರಕೆ ಹಿಡಿದ ಮಹಿಳೆ ಅಥವಾ ಕನ್ನಡಕ ಧರಿಸಿದ ಗಾಂಧೀಜಿಯ ಚಿತ್ರ ಬರೆದು ಅಲ್ಲಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವುದು.

ಕೆಳಗಿನ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿ ಬಳಸಿ ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲಾಯಿತು.

ಅವಲೋಕನಗಳು ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗಳು

- ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲು ಹಿಂಜರಿದರಾದರೂ, ಇತರ ಮಕ್ಕಳು ಬರೆಯುವುದನ್ನು ನೋಡಿ ಬರೆಯಲು ಪ್ರೇರಿತರಾದರು.

- ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳು ಒಂದನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿದ್ದರು – ಮಕ್ಕಳು ಕನ್ನಡಕ ಅಥವಾ ಪೊರಕೆಯ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬರೆದಿದ್ದರು.
- ಮಕ್ಕಳು ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಕಷ್ಟವೆಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದರು. ಮೌಖಿಕವಾಗಿ ಕೇಳಿದಾಗ ಕೇವಲ ಶೇ.5% ಮಕ್ಕಳು ಕೊಟ್ಟ ಭಾಗದ ಒಟ್ಟು ಆಶಯವನ್ನು ಹೇಳಲು ಶಕ್ತರಾಗಿದ್ದರು. ಅಂತೆಯೇ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಿದ್ದರಾದರೂ ಅದರ ಒಟ್ಟು ಆಶಯವನ್ನು ಹೇಳಲು ಕಷ್ಟ ಪಡುತ್ತಿದ್ದರು.
- ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿನ ವಾಕ್ಯಗಳು ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿದ್ದಿದ್ದರೆ, ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಬೇರೆ ಫಲಿತ ಬರುತ್ತಿತ್ತೇನೋ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಸ್ವಲ್ಪ ಕಷ್ಟಕರ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಮೇಲಿನ ಮೂರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಅವಲೋಕನಗಳು ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಕೆಳಗಿನ ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ಬರಲಾಗಿದೆ.

- ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಎದುರಾಗುವ ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ತೊಡಕುಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಬೇಕು. ಒಂದು, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ ಅವರಲ್ಲಿ ಮೂಡುವ ಭಯಗಳನ್ನು (ನಾನು ಬರೆಯುವಾಗ / ಮಾತಾಡುವಾಗ ಏನಾದರೂ ತಪ್ಪು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇನೋ?!) ಹೋಗಲಾಡಿಸುವುದು. ಎರಡು, ವ್ಯಾಕರಣ ದೋಷದ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ಅತಿಯಾದ ಭಯ. ಮೂರು, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಓದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಕೌಶಲವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು.
- ಮಕ್ಕಳು ಸದಾ ಏನಾದರೂ ಹೊಸದನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಉತ್ಸುಕರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದಿಂದ ಮುನ್ನಡೆಯಲು ಅವರಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಮತ್ತು ಮೆಚ್ಚುಗೆಗಳ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

  ಭಾಷಾ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಸೃಜನಶೀಲ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅರ್ಥವನ್ನು ನೋಡಬೇಕು. ಸಾಮಾನ್ಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಸೃಜನಶೀಲವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಸಂಗತಿಯೇನಲ್ಲ. ಇದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಶಿಷ್ಟ ಏಕೆಂದರೆ, ಅದು ಈ ಹಿಂದೆ ಮಾಡದಿದ್ದುದನ್ನು ಈಗ ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದರಿಂದ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೃಜನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವುದು ಹೊಸ ಅನುಭವವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಇತರ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಅಡಿಪಾಯ ಹಾಕಿ ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತವೆ. ಇದರರ್ಥ, ಸೃಜನಶೀಲವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಅದೇನೋ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದದ್ದು ಮತ್ತು ದೊಡ್ಡದಾದದ್ದು ಎನ್ನುವ ಆಲೋಚನೆಯಿಂದ ನಾವು ದೂರ ಸರಿಯಬೇಕಿದೆ.
- ಮುಕ್ತ ಮತ್ತು ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಪಾಠದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು

ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಕನಿಷ್ಠ ಅಗತ್ಯವನ್ನಾದರೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪೂರೈಸಬೇಕು. ಮಕ್ಕಳು ಸೃಜನಶೀಲರಾಗಿದ್ದು ಪ್ರತಿ ಹಂತದಲ್ಲೂ ಅವರು ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದಲು ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಒಡ್ಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅವರು ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅವರಿಗೆ ಸವಾಲಿನದಾಗಿರದಿದ್ದರೆ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯ ಮಟ್ಟ ಕ್ಷೀಣಿಸುತ್ತದೆ.

- ಮಗುವಿಗೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮೌಖಿಕವಾದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮನೆ ಭಾಷೆಯ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಮುಜುಗರವಿಲ್ಲದೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಮನ್ನಣೆ ನೀಡಬೇಕು. ಇದು ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದೆಂದು ಅವರು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಅದರಿಂದ ಸುಲಲಿತವಾದ ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವಂತಾಗಬೇಕು.
- ಕೊನೆಯದಾಗಿ ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ನಿರೂಪಿಸಿ ತೋರಿಸುತ್ತಿರುವ ಮುಖ್ಯಾಂಶಗಳೆಂದರೆ: ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಸೃಜನಶೀಲವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥರಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾದ ಬೆಂಬಲದ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ. ಈ ಅವಲೋಕನವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸೂಚ್ಯವಾಗಿ ತಿಳಿಸುತ್ತಿರುವ ಒಂದು ಕಲಿಕೆಯ ಅಂಶವೇನೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಕರಣದ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಕಡೆಗೇ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡಿ, ಮಕ್ಕಳ ಸೃಜನಶೀಲ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕು.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

1. NCERT. 2005. National Curriculum Framework. New Delhi: NCERT
2. NCERT. 2017. Learning Outcomes at the Elementary Stage. New Delhi, NCERT

ಜಿ. ವಿ. ನಾಗಾನಂದ : ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಇವರು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್, ಮಂಡ್ಯ ಜಿಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ 'ಆರಂಭಿಕ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ' ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ವೃತ್ತಿ ಆರಂಭಿಸಿ ರಾಜ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿಯೂ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡು ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಅನುಭವ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : naganandа.gv@azimpremjifoundation.org

ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವುದು

– ಚನ್ನಪ್ಪ ಯಂಟಮಾನ

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಈ ಪ್ರಬಂಧವನ್ನು ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಸುರಪುರ ತಾಲ್ಲೂಕಿನ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಅರ್ಥ ರೂಪಣೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಬರೆಯುವ ಮತ್ತು ಓದುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ನಡೆಸಿದ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಯನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡು ಬರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಈ ಅನುಕೂಲಿಸುವಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಲು ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು (worksheet) ಸಾಧನವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಇದಕ್ಕಾಗಿ, ಮೊದಲಿಗೆ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಬಳಸುವ ರೂಪುರೇಷೆಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಇದನ್ನು ಹೇಗೆ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ಮಾಡಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯ ತಯಾರಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಕಲಿಸಿಕೊಟ್ಟಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತ ಮತ್ತು ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಕನ್ನಡಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಪುನರ್ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಪುನರ್ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಂಡ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಗೆ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ಪಂದನೆ ದೊರಕಿತು. ಇದು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಏನನ್ನು ಹೇಳುತ್ತದೆ ಎಂದರೆ, ಅನುಕೂಲಿಸುವಿಕೆಯ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ತರುವ ಭಾಷಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅನುಕೂಲಿಸುವವರಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಜ್ಞಾನವಿರಬೇಕು. ಅವುಗಳ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮತ್ತು ಯೋಜನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿರಬೇಕು. ಮಕ್ಕಳ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸರದ (ಇದು ಭಾಷಿಕ ಪರಿಸರವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ) ಸಂಪರ್ಕದಲ್ಲಿರುವ ಈ ರೀತಿಯ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇದು ಮಕ್ಕಳ ಓದುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಬಂಧದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಸುರಪುರದ ಇತರ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾಹಿತಿ ನೀಡಿದ್ದನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಯಾದಗಿರಿಯ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ನನ್ನ ಭೇಟಿಗಳಲ್ಲಿ ನಾನು ಮತ್ತೇ ಮತ್ತೇ ಗಮನಿಸಿದ್ದೇನೆಂದರೆ, ಅಲ್ಲಿಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳ ಮನೆ

ಭಾಷೆಯು ಕನ್ನಡದ್ದೇ ಆದ ಉಪಭಾಷೆಯಾಗಿದ್ದರೂ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆಯಾದ ಕನ್ನಡವನ್ನು ಕಲಿಯುವಲ್ಲಿ ಅವರು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಿದ್ದದ್ದು ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಸೇರ್ಪಡೆಯಾದಾಗ ಭಾಷೆಯ ಆಲಿಕೆಯ ಶಬ್ದವನ್ನು (Sound) ಕುರಿತು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಗೆ ಸೇರ್ಪಡೆಯಾದ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಅವರು ಈ ಆಲಿಕೆಯ ಶಬ್ದವನ್ನು ಸಂಜ್ಞೆಯ ಶಬ್ದಗಳಾಗಿ ಬರೆಯಲು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳಿಂದ ಪದ ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ, ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸೃಜನಶೀಲವಾಗಿ ಬಳಸಿ ಮತ್ತು ದೋಷಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅವರ ಉಚ್ಚಾರಣೆಯಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯಾಕರಣದ ನಿಯಮಗಳು ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಹೀಗಿದ್ದರೂ ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಬಂದಾಗ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಕಷ್ಟಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಕನ್ನಡವನ್ನು ಕಲಿಸುವಾಗ ಒಂದೊಂದೇ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತಾರೆ: ಸ್ವರ ಮತ್ತು ವ್ಯಂಜನಗಳನ್ನು ಕೂಡಿಸುವುದು, ಒತ್ತಕ್ಷರಗಳು, ಇವುಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಿ ಪದಗಳನ್ನು, ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ ಕಲಿಸುವುದರಿಂದ ಮಗು ಆಯಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಂದಬೇಕಾದ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾ: ಕೋತಿ ಮರ ಏರಾಕತ್ತೈತಿ ಎನ್ನುವ ಚಿತ್ರಸಹಿತ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಓದಲು ನೀಡಿದಾಗ ಅಕ್ಷರ, ಪದ, ಕಾಗುಣಿತ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿತ ಮಗು ಕೋ ಎನ್ನುವ ಅಕ್ಷರವನ್ನು ಕೂ ಎಂದು ಕೈ ಎಂದು ಉಚ್ಚರಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿತು. ಇದೇ ತರಹ ಇನ್ನೊಂದು ಮಗು ತನ್ನ ಕೈ ಬೆರಳಿನಿಂದ ಕ, ಕಾ, ಕಿ ಎಂದು ಕಾಗುಣಿತವನ್ನು ಬಾಯಿಯಿಂದ ಹೇಳುತ್ತಾ ಎಣಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿತು. ಆ ಮಗುವಿಗೆ ಆ ಪದವು ಕೋತಿ ಎಂದು ಹೇಳಿದಾಗ ಕೋತಿ ಎಂದು ಸರಿಯಾಗಿ ಓದಿ ಮುಂದಿನ ಪದದಲ್ಲಿರುವ ಮ ಅಕ್ಷರವನ್ನು ವ ಎಂದು ಯ ಎಂದು ಉಚ್ಚರಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿತು. ಇಲ್ಲಿ ಆ ಮಗುವಿಗೆ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ಇರುವ ಕೋತಿ, ಮರ ಮತ್ತು ಏರಾಕತ್ತೈತಿ ಎನ್ನುವ ಪದಗಳು ಪರಿಚಿತವಾಗಿದ್ದರೂ, ಮೂಲಾಕ್ಷರಗಳ ಪರಿಚಯ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ, ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಘಟನೆಯು ಪರಿಚಿತವಿದ್ದರೂ ಕೋತಿ ಎಂದು ಓದಿದ ನಂತರ ಮರ ಎನ್ನುವ ಪದವನ್ನು ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಯ ವಾಕ್ಯ ನಿಯಮಕ್ಕೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಊಹೆ ಮಾಡಿ ಓದದೇ ವ, ಯ ಎಂದು ಓದುತ್ತದೆ ಎಂದರೆ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ನಾವು ಕಲಿಸುವ ವರ್ಣಮಾಲಾ ಪದ್ಧತಿಯಾಗಿದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಕಲಿಸುವಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯಿಂದಾಗಿ ಮುಂದಿನ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಕಷ್ಟಪಡುವಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಮಗುವು 6 ಅಥವಾ 7ನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗೆ ಶಾಲಾ ದಿನಗಳನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದರೂ ಒಂದು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಓದುವ, ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ, ಅನಿಸಿಕೆ, ಅಭಿಪ್ರಾಯ, ತರ್ಕ, ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ, ದಿನಪತ್ರಿಕೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸುದ್ದಿಯನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವ, ತನ್ನ ಯೋಚನೆಗಳನ್ನು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ, ಸುಸಂಬದ್ಧವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವ, ಶಾಲೆಯ ಉಳಿದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸಂರಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ – ಇವೇ ಮೊದಲಾದ

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಹೆಣಗಾಡುತ್ತದೆ. ಇವೆಲ್ಲಕ್ಕೂ ಕಾರಣ ನಾವು ಮಗುವಿಗೆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವ ವಿಧಾನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದರರ್ಥ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ವರ್ಣಮಾಲೆಗಳನ್ನು ಕಲಿತ ಮಕ್ಕಳು ಈ ರೀತಿಯ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಈ ರೀತಿಯ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಧಾನವು ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಸೂಕ್ತವಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಈ ಮೂಲಕ ತಿಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಾಗಿದೆ. ಯಾರಾದರೂ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕುರಿತು ಮಕ್ಕಳೇಕೆ ತಮ್ಮ ಭಾಷೆಯನ್ನು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲು, ಅವರ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಯೋಚಿಸುವ ಇತ್ಯಾದಿ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಬಳಸುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ಕೇಳಿದಾಗ ಅವರು ಕೊಡುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಸರ್ವೇ ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಹೀಗಿರುತ್ತದೆ: "ನಾವು ನಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯವನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದೇವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಓದಲು ಮತ್ತು ಬರೆಯಲು ಸಮರ್ಥರಿದ್ದಾರೆ, ಅವರಲ್ಲಿ ಚಿಂತಿಸುವ ಶಕ್ತಿ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ನಾವೇನು ಮಾಡಲು ಬರುವುದಿಲ್ಲ." ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆ ಎನ್ನುವುದು ಕೇವಲ ಅಕ್ಷರಮಾಲೆ ಅಥವಾ ಪದಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಲ್ಲ. ಓದುವುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಒಂದು ವಿಚಾರವನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವುದು ಎಂದರೆ, ಅದು ಮಕ್ಕಳು ಸಾಧಿಸಬೇಕಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಹೀಗೆ ಹೇಳಿದಾಗ ಉದ್ಭವಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನೆ ಎಂದರೆ, ಇದು ಮಕ್ಕಳು ಸಾಧಿಸಬೇಕಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೆಂದರೆ ಅದಕ್ಕೆ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು ಹೇಗೆ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರವನ್ನು ಮುಂದಿನ ವಿಭಾಗವು ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯ ಮೂಲಕ ನೀಡುವ ಪ್ರಯತ್ನಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಅರ್ಥ ರೂಪಣೆಯನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡು ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವ ವಿಧಾನ ಓದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದು ಕೇವಲ ಸಂಕೇತಿಕರಣ ಮತ್ತು ವಿಸಂಕೇತಿಕರಣದ ಕೌಶಲಗಳಲ್ಲ. ಅವುಗಳು ಅರ್ಥ ರೂಪಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಕೆಲಸವೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲೆಯ ಬರಹದ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ ಜೊತೆಗೆ ಬೆಸುಗೆಯನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸುವುದು. ಬರವಣಿಗೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮಗುವಿನ ಪರಿಸರದಲ್ಲೂ ಸಹ ಕಂಡು ಬರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಸಾಬೂನಿನ ಹೆಸರು, ಸಂಕೇತ ಬೋರ್ಡ್‌ಗಳು, ರಸ್ತೆಯ ಹೆಸರು, ಪೋಸ್ಟರ್‌ಗಳು, ಪ್ಯಾಕಿಂಗ್ ಆಗಿ ಬರುವ ವಸ್ತುಗಳ ಮೇಲಿನ ಹೆಸರುಗಳು (ಟೂತ್ ಪೇಸ್ಟ್ ಡಬ್ಬ, ಸೋಪ್ ಮತ್ತು ಪೌಡರ್ ಕವರ್‌ಗಳು) ಇತ್ಯಾದಿಗಳು. ಇವುಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬರೆಯುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಬಳಸಬಹುದು. ಚಿತ್ರಸಹಿತ ಪದಗಳು, ವಾಕ್ಯಗಳು, ಸರಣಿ ಚಿತ್ರ ಕಥೆಗಳ ದೃಷ್ಟಾಂತಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿ ಬರಹದ ರೂಪದಲ್ಲಿರುವುದನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದುದು. ಒಂದು ಹಂತದವರೆಗೆ, ಮಕ್ಕಳ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿನ ಬರಹದ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯ ಇರುವ ದಿನಬಳಕೆಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಬಳಕೆಯು ಅವರ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಇರುವ ಮುದ್ರಿತ ಮತ್ತು ಬರಹ ರೂಪದಲ್ಲಿರುವವುಗಳನ್ನು ಓದಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಇವು ಅಮೂರ್ತ ತತ್ವಗಳು. ಇವನ್ನು ಮೂರ್ತರೂಪದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಒದಗಿಸಿಕೊಡುವುದು

ಮತ್ತು ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವರಿಗೆ ತೋರಿಸಿ ಕೊಡುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ನಮ್ಮ ಮೇಲಿದ್ದಿತು. ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯ ಬಳಕೆ ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ತೋರಿಸಿ ಕೊಡಲು ಮತ್ತು ಅವರೇ ಅದನ್ನು ಬಳಸಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆಂದು ಅವರೇ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯವಾಗುವಂತೆ ಅದರ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಯಿತು. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ನಾವು ಸುರಪುರದ ಐದು ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದೆವು.

ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವುದು

ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯ ವಿನ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಕೆಳಗಿನ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕವಾಗಿದ್ದವು.

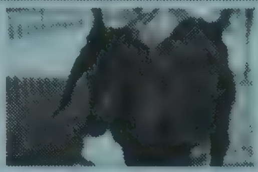
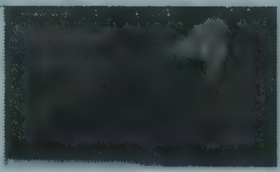
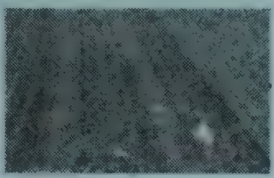
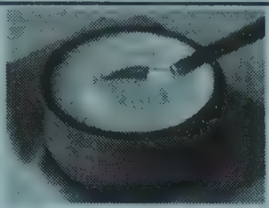
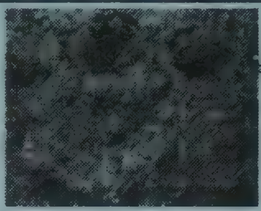
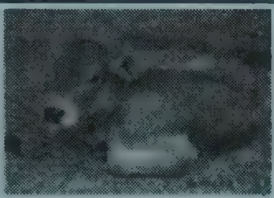
- ಮಗು ಯಾವುದೇ ಅಕ್ಷರದಿಂದ ಲಿಖಿತ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬಹುದು.
- ಮಗುವು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಕಲಿಯುತ್ತದೆ.
- ಈಗಾಗಲೇ ಪರಿಚಯಿಸಿಕೊಂಡ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಮುಂದಿನ ಪದಗಳನ್ನು ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತದೆ.
- ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಮಗು ಬಿಡಿ ಬಿಡಿಯಾಗಿ ಕಲಿತು ಅನಂತರ ಓದಲು, ಬರೆಯಲು ಕಲಿಯುತ್ತದೆ ಎಂಬ ತತ್ವವನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುತ್ತದೆ.
- ಚಿತ್ರಗಳ ವೀಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಮಗು ಕನ್ನಡದ ಅಕ್ಷರಗಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಕ್ರಮೇಣ ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡ ಹೊಸ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಿಕೆಯೆಂದರೆ, ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯು ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತ ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಉಪಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ಆಗಿರುವ ಪದಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು.

ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯು ಎರಡು ಕಾಲಮ್‌ಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಮೊದಲನೆಯ ಕೋಷ್ಟಕವು ಚಿತ್ರವನ್ನು ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯ ಕಾಲಮ್ ಪದಗಳನ್ನು ಓದಲು ಮತ್ತು ಬರೆಯಲು ಸ್ಥಳವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಚಿತ್ರವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ, ಅದನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಪದವನ್ನು ಬರೆದು ನಂತರ ಓದಬೇಕು ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯ ಚಿತ್ರವು ಸಂಪೂರ್ಣವಾದ ಚಿತ್ರಸಹಿತ ಪದದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರದರ್ಶಿತವಾಗಿತ್ತು. ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯ ಸೂಚನೆಯ ಪ್ರಕಾರ "ಚಿತ್ರವನ್ನು ನೋಡು, ಪದವನ್ನು ಬರೆ ಮತ್ತು ಪದವನ್ನು ಓದಿ ಹೇಳು" ಎಂದಿದ್ದಿತು. ಕಾರ್ಯ ಹಾಳೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆದಿದ್ದ ಪದಗಳೆಂದರೆ ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ಆಡು', 'ಕಾಡು', 'ಕಾಗೆ', 'ಹೊಗೆ', 'ಹೊಲ', 'ಮೊಲ' ಇತ್ಯಾದಿ.

ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತ ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಉಪಭಾಷೆಯ ಕನ್ನಡದ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ನಂತರದಲ್ಲಿ ಬೆಸೆಯಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಎರಡು ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೂ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಎರಡೂ ಆವೃತ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ಆಗಿದ್ದ ಪದಗಳನ್ನು ಈ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು.

ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾ ಪದಗಳನ್ನು ಬರೆ ಮತ್ತು ಓದು

ಚಿತ್ರಗಳು	ಪದಗಳು	ಚಿತ್ರಗಳು	ಪದಗಳು
	ಆ ಡು		ಕಾ __
	__ ಗೆ		ಹೊ __
	__ ಲ		ಮೊ __
	__ ಸ ರು		ಕೆ __ __
	ಕ __		__ __ಳು

ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಬಳಸುವುದು

ಶಿಕ್ಷಕ : (ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಗುವಿಗೆ ಈ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಕೊಟ್ಟು) ಈ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ಇರುವುದು ಏನು?

ಮಗು : ಆಡು.

ಶಿಕ್ಷಕ : ಆ ಚಿತ್ರದ ಮುಂದೆ ಏನು ಬರೆದಿರಬಹುದು?

ಮಗು : ಆಡು.

ಶಿಕ್ಷಕ : ಹಾಗಾದರೆ ಈ ಆಡು ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಹೇಳುವಾಗ ಎಷ್ಟು ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತೇವೆ ಹೇಳು ನೋಡೋಣ?

ಮಗು : (ತನ್ನ ಬೆರಳನ್ನು ಎಣಿಸುತ್ತಾ) ಆ.. ಡು.. ಎರಡು ಸರ್.

ಶಿಕ್ಷಕ : ಈ ಆಡು ಎಂಬಲ್ಲಿನ ಎರಡು ಅಕ್ಷರಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲು ಯಾವ ಅಕ್ಷರವನ್ನು ಹೇಳುತ್ತೇವೆ? ಮತ್ತು ನಂತರ ಯಾವ ಅಕ್ಷರವನ್ನು ಹೇಳುತ್ತೇವೆ?

ಮಗು : 'ಆ' ಅಕ್ಷರವನ್ನು ಮೊದಲು ಹೇಳುತ್ತೇವೆ. ಅನಂತರ 'ಡು' ಹೇಳುತ್ತೇವೆ.

ಶಿಕ್ಷಕ : ಹಾಗಾದರೆ ಈ ಆಡು ಎನ್ನುವ ಚಿತ್ರದ ಮುಂದಿರುವ ಪದದಲ್ಲಿ 'ಆ' ಅಕ್ಷರ ಎಲ್ಲಿದೆ? 'ಡು' ಅಕ್ಷರ ಎಲ್ಲಿದೆ?

ಮಗು ಸರಿಯಾಗಿ ಆಯಾ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಆಡು ಎಂಬ ಪದದಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಿತು.

ಈ ಪದವನ್ನು ಹೀಗೆ ಪರಿಚಯಿಸಿದ ನಂತರ ಮುಂದಿನ ಚಿತ್ರ ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು

ಓದಲು ಮಗುವನ್ನು ಅಣಿಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು. ಹೀಗೆ ಮಗುವು ಎರಡು ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಿತು. ಅನಂತರ ಕಲಿಕೆ ಎಂದರೆ ಈ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಪದಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟುವುದು. ಮುಂದಿನ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ಮೊದಲಿಗೆ ಇದ್ದದ್ದು ಕಾಡಿನ ಚಿತ್ರ ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯ ಕಾಲಂನಲ್ಲಿ 'ಕಾ' ಎನ್ನುವ ಅಕ್ಷರವನ್ನು ನೀಡಿ ಮುಂದೆ ಖಾಲಿ ಜಾಗ ಬಿಡಲಾಗಿತ್ತು. ಅಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು 'ಡು' ಎಂದು ಹೇಳಬೇಕಾಗಿದ್ದಿತು. ಹಿಂದಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಳಸಿ ಮೇಲೆ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ ರೂಪುರೇಷೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು 'ಕಾಡು' ಎಂದು ಹೇಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಬಿಟ್ಟ ಸ್ಥಳವನ್ನು ತುಂಬಬೇಕಿತ್ತು. ಮೂರನೆಯ ಚಿತ್ರವು 'ಕಾಗೆ'ಯದಾಗಿದ್ದಿತು. ಈ ಪದವನ್ನು ಹಿಂದಿನ ಉಚ್ಚಾರಾಂಶವನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡು ಮಗು 'ಕಾ'ವನ್ನು ಕಟ್ಟಬೇಕಿತ್ತು ಮತ್ತು 'ಗೆ' ಎನ್ನುವ ಹೊಸ ಉಚ್ಚಾರಾಂಶವನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಲಾಯಿತು. ಹೀಗೆ ಅಂದರೆ, ಸಂಪೂರ್ಣವಾದ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಇದೇ ರೀತಿ ಪ್ರತಿ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೂ ಪದದ ಸರಪಳಿಯಾಗಿಯೇ, ಪರಿಚಿತವಾದ್ದರಿಂದ ಅಪರಿಚಿತವಾದುದಕ್ಕೆ ಹೊಸ ಉಚ್ಚಾರಾಂಶವನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವಂತೆ ಮತ್ತು ಹಿಂದೆ ಕಲಿತಿದ್ದನ್ನು ಮುಂದಿನ ಚಿತ್ರಕ್ಕೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡು ಮತ್ತು ಈ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮುಂದಿನ ಚಿತ್ರಕ್ಕೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಇಂತಹ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ತಾನು ಮುಂದೇನು ಕಲಿಯುತ್ತೇನೆ ಅಂದರೆ "ನಾನು ಕಲಿಯುವ ಮುಂದಿನ ಅಕ್ಷರ ಯಾವುದು?" ಎಂದು ಕೇಳುವಂತಹ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಉದ್ದೀಪಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದನ್ನು ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ.

ಇದೇ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವಾಗ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವಾಗಲೂ ಅನುಸರಿಸಲಾಯಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ,

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೋತಿಯು ಮರ ಹತ್ತುವ ಚಿತ್ರವನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೋತಿ ಏನು ಮಾಡುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳಿ ಎಂದು ಕೇಳಲಾಯಿತು.

ಮಕ್ಕಳು : "ಕೋತಿ ಮರ ಏರಾಕತ್ತೈತಿ" ಎಂದರು.

ಶಿಕ್ಷಕರು : (ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಬರೆದು, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೇಳಲಾಯಿತು) "ಈಗ ಹೇಳಿ ಈ ವಾಕ್ಯದ ಮೊದಲ ಪದ ಯಾವುದು?"

ಮಕ್ಕಳು : ಕೋತಿ.

ಶಿಕ್ಷಕರು : ಎರಡನೆ ಪದ ಯಾವುದು?

ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಸಂಪೂರ್ಣವಾದ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಓದುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಬರೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇದೇ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ವ್ಯಾಕರಣವು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಯಾವಾಗ ಈ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಆದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ನೋಡಿದರೋ, ಆಗ ಇದರಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ತಳೆದರು. ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲರೂ ಕೇಳಿದ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ "ಇಂತಹ ಎಷ್ಟು ಕಾರ್ಯ

ಹಾಳೆಯನ್ನು ನಾವು ತಯಾರಿಸಬೇಕು?" ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿನ ಭಾಷೆ ಕಲಿಯುವಿಕೆಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಆಳವಾಗಿಸುವ ಅವಕಾಶವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಂಡೆವು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆಗಿನ ಚರ್ಚೆಯು ಭಾಷೆಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಟ್ಟುವುದರ ಅರ್ಥದ ಕಡೆಗೆ ಅಂದರೆ, ಯಾವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿತ್ತೋ ಅದರ ಕಡೆಗೆ ಹೋಯಿತು. ಓದುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಅವಲೋಕಿಸುವುದು, ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡುವುದು, ಸಂಭವನೀಯತೆಯನ್ನು ಊಹಿಸುವುದು, ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವುದು ಮತ್ತು ಗುರುತಿಸುವುದು, ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸುವುದು, ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವಂತಹ ವಿವೇಚನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು, ಅಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮಿಂದ ತಾವೇ ಓದಲು ಮತ್ತು ಬರೆಯಲು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಅನುಕೂಲವಾಗಲಿ ಎನ್ನುವ ಹಾಗೆ, ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲಾಗಿದ್ದಿತು. ಮಕ್ಕಳು ಓದಲು ಬರೆಯಲು ಕಲಿಯಲು ಶಕ್ತರಾಗುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ಚಿತ್ರವಿಲ್ಲದೇ ಓದುವಂತಹ, ಹೆಚ್ಚು ಅಮೂರ್ತವಾದ ಹಂತಕ್ಕೆ ಸಾಗುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನು ತಿಳಿದಿರುವ ಎಲ್ಲವನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವೇನು ಎಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ವತಃ ಕಲಿಯುವಿಕೆಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡುವುದು. ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯು ಇಂತಹ ಅವಕಾಶಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ. ಆದರೆ ಈ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಬಳಸುವುದರಲ್ಲಿ ಎದುರಾದ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಸವಾಲೆಂದರೆ, ಈ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯಲ್ಲಿನ ಪದಗಳು ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತವಾದ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿದ್ದಿತು. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಉತ್ತರಿಸುವಾಗ ತಮ್ಮ ಸ್ಥಳೀಯ ಕನ್ನಡವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ.

ಕೋಷ್ಟಕ 1 : ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತ ಕನ್ನಡಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಬಳಸಿದ ಸ್ಥಳೀಯ ಕನ್ನಡ ಪದಗಳು

ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತ ಕನ್ನಡ ಪದಗಳು	ಮಕ್ಕಳು ಬಳಸಿದ ಸ್ಥಳೀಯ ಪದಗಳು
ಆಡು	ಆಡ
ಕಾಡು	ಕಾಡ
ಕಾಗೆ	ಕಾಗಿ

ಈ ಅನುಭವದಿಂದಾಗಿ ನಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತ ಕನ್ನಡಕ್ಕಿಂತ ಸ್ಥಳೀಯ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಯು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡೆವು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಯೋಗದಿಂದಾಗಿ, ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತವಾದ ಕನ್ನಡಗಳಲ್ಲಿರುವ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಕೆಯಿರುವ – ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ಕುರಿ', 'ಕೋಳಿ', 'ನರಿ' ಇತ್ಯಾದಿ – ಪದಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿಕೊಂಡೆವು. ಹೀಗೆ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಾಗಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ ಪದಗಳನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಕಾರ್ಯ

ಹಾಳೆಯನ್ನು ಪುನರ್ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಬಳಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮಾತ್ರ ಹಿಂದಿನಂತೆ ಇದ್ದಿತು. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಬಳಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಯ ಪದಗಳ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಸುಲಭ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಾವು ಕಂಡುಕೊಂಡೆವು. ಇದರೊಟ್ಟಿಗೆ, ಮಕ್ಕಳು ಈ ಅಕ್ಷರಗಳು ಇತರ ಪದಗಳೊಂದಿಗೆ ಇದ್ದಾಗಲೂ ಗುರುತಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದರು. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಒಂದಾದ ಮೇಲೆ ಒಂದು ಎನ್ನುವಂತೆ ಸರದಿ ಪ್ರಕಾರವೇ ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂದೇನೂ ಇಲ್ಲ. ಮಾದರಿಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಸಾದೃಶ್ಯಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪದಗಳನ್ನು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿಸಿತು.

ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳು ಸಹ, ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಇಂತಹ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಇದನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರ ಮಾತಿನಲ್ಲಿಯೇ ತಿಳಿಸುವುದಾದರೆ: "ನಾವು ಇಂತಹ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಮೂರನೆಯ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಆದರೆ ನೀವು, ಕೇವಲ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ, ಅದೂ ಎರಡೇ ತಿಂಗಳ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸರಳವಾದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಕಲಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿದ್ದೀರಿ."

ಅರ್ಥ ಆಧರಿತವಾದ ಓದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಸರಣೆ

ಸುರಪುರ ತಾಲೂಕಿನ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಐದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲಿಗೆ ನಾವು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದೆವು. ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಕನ್ನಡ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆಗೆ ಸೇರಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಅನಂತರ ಇವನ್ನು (ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಅವರಿಗೆ ಪರಿಚಿತವಾಗಲಿ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ) ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬಳಸಲಾಯಿತು. ಇದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ನಮಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಮಹತ್ವವು ಮನವರಿಕೆಯಾದ ಮೇಲೆ ಇದನ್ನು ಟಿ.ಇ.ಎಸ್.ಎಸ್. (TESS - Teacher Education through School-based Support) ಸಂಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಕಕ್ಕೇರದ ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳಿಂದ (TLC - Teacher Learning Center) ಬಂದ 60 ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಳಿ ಹಂಚಿಕೊಂಡೆವು ಮತ್ತು ಚರ್ಚಿಸಿದೆವು. ನಮ್ಮೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸಮಾಡಿದ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಬಳಸಿದ ಐದು ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳು ಈ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸಿ, ಅದರಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮ, ಸವಾಲು, ಸಮಯ, ಸಿದ್ಧತೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಚರ್ಚಿಸಿದರು. ಈ ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ.ಯ ಜೊತೆಗಿನ ಚರ್ಚೆಯಿಂದ ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ ಇದನ್ನು ಇತ್ಯಾತ್ಮಕವಾದ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನೋಡಿದರು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಓದು ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆಗಳ

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕಾರ್ಯಹಾಳೆಯನ್ನು ಬಳಸಲು ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾರಂಭಿಸಿದರು.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದಂತೆ, ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವು ಕಲಿಯುವ ಅವಕಾಶಗಳಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು. ಇದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ತರುವ ಭಾಷಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಬಗೆಗೆ ಜ್ಞಾನವಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅದರ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಅದನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮತ್ತು ಯೋಜನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕು. ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸರದ (ಇದು ಭಾಷಿಕ ಪರಿಸರವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ) ಸಂಪರ್ಕದಲ್ಲಿದ್ದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಓದುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವಿಕೆಯನ್ನು ಇದು ಹೆಚ್ಚು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಚನ್ನಪ್ಪ ಯಂಟಮಾನ: ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಬಿಎಡ್ ಹಾಗೂ ಕನ್ನಡ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿಯನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಅಜೀಮ್ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್, ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಆರಂಭಿಕ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಹನ್ನೊಂದು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ: channappa.y@azimpremjifoundation.org

ಶಾಲೆಗಳು ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತವೆ?

– ದೇವರಾಜ ಕೋಡಬಾಳ

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯು ಸವಾಲು ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಎರಡೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಒಂದು ಸವಾಲು, ಏಕೆಂದರೆ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಬಳಸುವ ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿರುವ ತಿಳುವಳಿಕೆಯು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿದೆ. ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ, ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಅಥವಾ ಬಹುಭಾಷಿಕತೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ? ಎಂಬ ಅಷ್ಟಾಗಿ ಗೊತ್ತಿರದ ಸಂಕೀರ್ಣ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮವನ್ನು ಅನಾವರಣಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕಾಗಿ, ಮೂರು ಶಾಲೆಗಳ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ಮೂರರಲ್ಲಿ ಎರಡು ಶಾಲೆಗಳು ಗಡಿ ಪ್ರದೇಶದವು, ಮತ್ತೊಂದು ಬೆಂಗಳೂರು ನಗರದಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಶಾಲೆಯಾಗಿದೆ. ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯೊಂದಿಗೆ ಶಾಲೆಗಳು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಈ ಪ್ರಬಂಧದ ಉದ್ದೇಶವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಯಶೋಗಾಥೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದಲ್ಲ. ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ವಿವರಿಸಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೋರಾಟಗಳು ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುವುದಾಗಿದೆ. ಈ ಪ್ರಬಂಧವು, ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯ ವಿಚಾರವಾಗಿ, ಸೇವಾ ಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಕೆಲವು ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಕೊನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯು ಬಹುಭಾಷಿಕತೆಯ ಹೃದಯವಾಗಿದೆ. ಒಂದು ದೇಶದಲ್ಲಿ, ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಬೆಳೆಸುವಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳು ಪ್ರಮುಖವಾದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿ ಅನೇಕ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು (ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಮತ್ತು ವಿಷಯವಾಗಿ) ಬಳಸುವುದರ ಮೂಲಕ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹುಭಾಷಿಕತೆಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಕಾರಣಗಳಿದ್ದರೂ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು ಇದಕ್ಕೆ ಇಂಬನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ನೆರೆಯ ರಾಜ್ಯಗಳ ಪ್ರದೇಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಗಡಿಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡಿರುವ ಊರು/ ಪಟ್ಟಣಗಳು ಮತ್ತು ವಲಸೆಯ ಒಳಹರಿವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವ

ಸ್ಥಳಗಳು ಈ ಲಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಬಹುಭಾಷಿಕ ಜೀವನದ ಈ ಸಂಗತಿಗಳು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯ ಸಂಪದ್ಭರಿತ ಆಕರವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಆ ಶಾಲಾ ತರಗತಿಯ ದೈನಂದಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ಸವಾಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇರುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಈ ಸವಾಲುಗಳು ತುಂಬಾ ನೈಜವಾದದ್ದೂ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ತಕ್ಷಣವೇ ಎದುರಿಸಬೇಕಾಗಿರುವ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಶಾಲೆಗಳು ಹೇಗೆ ಶ್ರಮಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಮೂರು ಶಾಲೆಗಳ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕರಣಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಯಶಸ್ಸಿನ ಕಥೆಯನ್ನು ಹೇಳುವುದು ಈ ಪ್ರಬಂಧದ ಉದ್ದೇಶವಲ್ಲ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು ಸಹಾಯಕವಾಗಿವೆಯೇ ಅಥವಾ ಆ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸಫಲವಾಗುತ್ತವೆಯೇ? ಎಂಬುದನ್ನೂ ಸಹ ಖಚಿತವಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗುವಂತಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ದೈನಂದಿನ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿ, ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಮೇಲೆ ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಬೆಳಕು ಹರಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು 'ಆಸಕ್ತಿ ರಹಿತರು' ಮತ್ತು ಎಂದಿನಂತೆಯೇ ಕಲಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಹಲವಾರು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಲಾಗಿದೆ.

ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸುವಲ್ಲಿನ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು

ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಆಯ್ಕೆಯಾದ ಮೂರು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ, ಎರಡು ಶಾಲೆಗಳು ಕರ್ನಾಟಕದ ಕಲಬುರಗಿ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಸೇಡಂ ತಾಲ್ಲೂಕಿನಲ್ಲಿವೆ. ಸೇಡಂ ತಾಲ್ಲೂಕು ಕಲಬುರಗಿಯಿಂದ 150 ಕಿ.ಮೀ. ದೂರದಲ್ಲಿದ್ದು, ತೆಲಂಗಾಣ ರಾಜ್ಯದ ರಂಗಾರೆಡ್ಡಿ ಜಿಲ್ಲೆಯ ತಂಡೂರ್ ತಾಲ್ಲೂಕು ಮತ್ತು ಮೆಹಬೂಬನಗರ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಕೊಡಂಗಲ್ ತಾಲ್ಲೂಕಿನ ಗಡಿಯಲ್ಲಿದೆ. ಮೊದಲ ಶಾಲೆಯು, ಉರ್ದು ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಯಾಗಿದ್ದು ಇದು ಸೇಡಂನಲ್ಲಿದೆ; ಎರಡನೆಯದು ಸೇಡಂ ತಾಲ್ಲೂಕಿನ ಮೋಟಕಪಲ್ಲಿಯಲ್ಲಿರುವ ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆ. ಇನ್ನು ಮೂರನೆಯದು ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದು, ಅದು ದೇಶದ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಗಗಳಿಂದ ಬಂದ ವಲಸೆ ಕಾರ್ಮಿಕರ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಶಾಲೆ. ಅದು ಬೆಂಗಳೂರಿನಲ್ಲಿದೆ.

ಪ್ರಕರಣ ಅಧ್ಯಯನ 1 : ಉರ್ದು ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ:

ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಉರ್ದು ಮಾತನಾಡುವ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿರುವ ಈ ಶಾಲೆ ಸೇಡಂನಲ್ಲಿದ್ದು, ಉರ್ದು ಮಾಧ್ಯಮ ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ

ಕನ್ನಡವನ್ನು ಎರಡನೆಯ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಕನ್ನಡವನ್ನು ಅಧಿಕೃತವಾಗಿ ಒಂದು ವಿಷಯವಾಗಿ ಮೂರನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅನೌಪಚಾರಿಕವಾಗಿ, ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಿಂದಲೇ ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಕನ್ನಡವನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಒಂದು ಮತ್ತು ಎರಡನೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಒಳಪಡುವ ವಿಷಯವಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ತರಗತಿ ಹಂತಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಅವರ ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಶಾಲೆಯ ಕಾಳಜಿಯಾಗಿದೆ.

ಈ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಕನ್ನಡ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಮಕ್ಕಳು ತೀರಾ ಹಿಂದಿರುವುದನ್ನು ಕಂಡ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಈ ಮಕ್ಕಳ ಕನ್ನಡ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತಿಸುತ್ತಾ, ಮಕ್ಕಳ ಕನ್ನಡ ಕಲಿಕೆಗೆ ಇರುವ ತೊಡಕುಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿಕೊಂಡರು. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಮೂಲ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿ ಕಂಡದ್ದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕನ್ನಡಕ್ಕೆ ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳುವ ವಾತಾವರಣವು ಸೀಮಿತವಾಗಿದ್ದದ್ದು. ಕನ್ನಡವು ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ ಇತ್ತು. ಮನೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಉರ್ದು ಮತ್ತು ಹೊರಗಿನ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡದೊಂದಿಗೆ ಉರ್ದುವನ್ನು ಬೆರೆಸಿ ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದರು.

ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಡೇ ಪಕ್ಷ ಕನ್ನಡ ಪರಿಸರವನ್ನು ತರಗತಿಯ ಕೊಠಡಿಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ಮಿಸಿದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕನ್ನಡ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ವೃದ್ಧಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಅಂದಾಜಿಸಿದರು. ಇದಕ್ಕಾಗಿ, ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದು, ಪ್ರಾಸಬದ್ಧ ಶಿಶುಗೀತೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದು, ಅಭಿನಯ ಗೀತೆಗಳನ್ನು ಹಾಡುವುದು, ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವುದು ಹೀಗೆ ಹಲವು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಕಾರ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಮ್ಮತ್ತ ಸೆಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಣಿಗೊಳಿಸತೊಡಗಿದರು. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಭಾಗಗಳಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡವನ್ನು ಬಳಸಲು ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತೇ ವಿನಹ ಉರ್ದು ಬಳಕೆಯನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಿಸದ ಹಾಗೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಎರಡಕ್ಕೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಮಾನವಾದ ಆದ್ಯತೆಯನ್ನು ಕೊಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ವಿಶಾಲವಾದ ಉದ್ದೇಶವು ಎರಡು ಸ್ತರದ್ದು, ಒಂದು, ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡವನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು. ಇನ್ನೊಂದು ಕನ್ನಡದ ಬಗೆಗಿನ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು.

ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅನುಸರಿಸಿದ ತಂತ್ರವು ಭಿನ್ನವಾಗಿತ್ತು. ಅವರಿಗೆ ಪಾಠದ ನಡುವೆ ಆಗಿಂದಾಗ್ಗೆ ಪಾಠದ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ತಕ್ಕುದಾದ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ ಮಿಂಚು ಪಟ್ಟಿಗಳನ್ನು, ಪಾಠಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾದ ಪದಗಳ ಪಟ್ಟಿಗಳನ್ನು ಸ್ವತಃ ತಯಾರಿಸಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಗಟ್ಟಿಗೊಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ಪಾಠದ ನಂತರ ಅದರ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ತಮ್ಮದೇ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳಲು

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಪಾಠದ ಸಾರಾಂಶಕ್ಕೆ ಉರ್ದುವಿನ ಜೊತೆಗೆ ಕನ್ನಡದ ಪದಗಳನ್ನು ಮಿಶ್ರಮಾಡಿ ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ದಿನ ಕಳೆದಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ವೃದ್ಧಿಯಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಕನ್ನಡ ಪದಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಮಂಡಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಇವು ತೀವ್ರವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಾಗಿದ್ದವು. ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಇತರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುವಂತೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೋರಿದರು. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮಕ್ಕಳು ಸಂವಹನಕ್ಕೆ ಬೇಕಾಗಬಹುದಾದ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ನೆರವಾದವು. ಅವರ ಸಂವಹನದ ಕೌಶಲದಿಂದ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯೂ ಬೆಳೆಯುವಂತಾಯಿತು. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿದ ಕನ್ನಡದ ಬಳಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಅವರ ಒಟ್ಟಾರೆ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯೂ ಹೆಚ್ಚಿತು.

ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ನಂತರದ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆವಣಿಗೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಕಡೆಗೆ ಶಾಲೆ ಗಮನ ಹರಿಸಿತು. ಇದು ಅತ್ಯಂತ ಸವಾಲಿನ ವಿಷಯವಾಗಿದ್ದಿತು. ಏಕೆಂದರೆ ಉರ್ದು ಭಾಷೆಯ ಲಿಪಿರಚನೆಗಳು ಬಲದಿಂದ ಎಡಕ್ಕೆ ಚಲನೆಯಾಗುವುದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಚಿಕ್ಕ ಚಿಕ್ಕ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾ ಮೊದಲು ಅದರ ಸಾರವನ್ನು ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಹೇಳಲು, ತದನಂತರ ಬರೆಯಲು ತಿಳಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಎಡದಿಂದ ಬಲಕ್ಕೆ ಚಲಿಸುವ ಲಿಪಿ ರಚನೆಯುಳ್ಳ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಬರೆಯುವುದರ ಮೊದಲ ಹೆಜ್ಜೆಯಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಕೈ ಚಲನೆಯ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಲಾಯಿತು. ಇದರ ಸಲುವಾಗಿ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ಮರಳಿನಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ರಂಗೋಲಿ ಪುಡಿಯಲ್ಲಿ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ತಿಳಿಸುತ್ತಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಯಲು ಅವಕಾಶ ಕಲ್ಪಿಸಿದರು. (ರಂಗೋಲಿ ಪುಡಿಯಿಂದ ನೆಲದ ಮೇಲೆ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುತ್ತದೆ).

ಶಿಕ್ಷಕರು ಬರವಣಿಗೆಯ ಕೌಶಲವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕನ್ನಡ ಬರೆವಣಿಗೆಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದರು. ಇದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿದ್ದ ಕನ್ನಡದ ಬರೆವಣಿಗೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಆತಂಕ, ಭಯ ಸ್ವಲ್ಪ ಕಡಿಮೆಯಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅವರು ಕನ್ನಡ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಾಯಿತು.

ಪ್ರಕರಣ ಅಧ್ಯಯನ 2 : ತೆಲುಗು ಮಾತನಾಡುವ ಪ್ರದೇಶದ ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಿದ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ :

ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮ ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಎರಡನೇ ಪ್ರಕರಣವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಈ ಶಾಲೆ ಸೇಡಂ ತಾಲ್ಲೂಕಿನ ಮೋಟಕಪಲ್ಲಿಯಲ್ಲಿದೆ. ಇದು ತೆಲಂಗಾಣ ರಾಜ್ಯದ ಗಡಿಗೆ ಬಹಳ ಹತ್ತಿರದಲ್ಲಿರುವುದರಿಂದ ತೆಲುಗು ಭಾಷೆ

ಇಲ್ಲಿನ ಪರಿಸರದ ಪ್ರಬಲ ಭಾಷೆಯಾಗಿದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಮಾತೃಭಾಷೆ ಮತ್ತು ತೆಲುಗು ಎರಡೂ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ಮೊದಲ ಪ್ರಕರಣದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿದ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಈ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ಕನ್ನಡ, ತೆಲುಗು, ಉರ್ದು, ಹಿಂದಿ ಮತ್ತು ಮರಾಠಿ ಮತ್ತು ಲಂಬಾಣಿ ಮಾತನಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿದ್ದಾರೆ. (ಮೋಟಕಪಲ್ಲಿಯ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಶೇ. 2% ಜನರು ಲಂಬಾಣಿ ಬುಡಕಟ್ಟು ಜನಾಂಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದವರಾಗಿದ್ದು ಲಂಬಾಣಿ ಭಾಷೆಯು ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಪಂಗಡದ ಭಾಷೆಯಾಗಿದೆ.) ಕನ್ನಡವು ಈ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮೊದಲ ಭಾಷೆಯಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅವರ ತರಗತಿಯ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟಕ್ಕಿಂತ ತೀರಾ ಕಡಿಮೆ ಇರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ತಂತ್ರವೇನೆಂದರೆ, ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅವರು ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಪಾಠವನ್ನು ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಒಮ್ಮೆ ಓದಿ ಹೇಳಿ, ಅದರ ಅರ್ಥವನ್ನು ತೆಲುಗು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವುದು.

ಮಕ್ಕಳು ಆ ಪಾಠದ ವಿಷಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡು ತೆಲುಗು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಮನೆ ಭಾಷೆ ತೆಲುಗು ಆಗಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತೆಲುಗಿನಲ್ಲಿಯೇ ಪಾಠವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ತೆಲುಗಿನಲ್ಲಿಯೇ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಅವರನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ ಅವರಿಗೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಸೂಚಿಸಿದಾಗ ಅವರು, ತಮ್ಮ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ತಮ್ಮ ಭಾಷೆಯವರ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿಯೇ ಕಲಿಯಲು ಒಲವು ತೋರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲು, ಓದಲು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಸಾಲದೆ ಇದ್ದುದರಿಂದ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಹಿಂದಿರುವುದು ತಿಳಿಯಿತು. ಇದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿತು. ಹಾಗೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿದ್ದವೇ? ಎಂಬ ಬಗೆಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಲಾರಂಭಿಸಿದರು. ಕನ್ನಡ ಕಲಿಯುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಲಾಗಿದೆಯೇ? ಪಾಠದ ಸಾರವನ್ನು ತೆಲುಗಿನಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವುದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ನೆರವಾಗುತ್ತಿದೆಯೇ? ಕನ್ನಡದ ಜೊತೆಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ತೆಲುಗನ್ನು ಪಾಠದಲ್ಲಿ ಮಿಶ್ರಮಾಡಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸರಿಯೇ? ಇದೇನಾದರೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತಿದೆಯೇ? ಅಥವಾ ಕನ್ನಡದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೇವಲ ಕನ್ನಡವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬಳಸಬೇಕೆ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಅದರಷ್ಟಕ್ಕೆ ಅವು ಅನನ್ಯವಾದುವುಗಳಲ್ಲ. ಅವು, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನೇ ತಮ್ಮ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಇರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತವೆ.

ಈ ಶಿಕ್ಷಕರಂತೂ ಕನ್ನಡವನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ತವಾದ ವಿಧಾನಗಳಾವುವು? ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಅವರು ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗೆ ತಮಗಿರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗೆ ಒಡ್ಡಿಕೊಂಡಿರುವಂತಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು

ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಿದ್ದರೂ ಅದನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯು ಕಡಿಮೆ ಇದೆ. ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿನ ಈ ಅಂತರದ ಅರಿವು ಅವರಿಗಿದ್ದು ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸುವ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಪರಿಹಾರದತ್ತ ತಲುಪಲು ಅವರನ್ನು ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಭಾಷಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಇನ್ನಿತರ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳ ಕಡೆಗೂ ದೃಷ್ಟಿಹರಿಸಬೇಕೆಂಬ ಅಗತ್ಯತೆಗಳಾಗಿ ಅವರ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು.

ಪ್ರಕರಣ ಅಧ್ಯಯನ 3 : ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಬಹುಭಾಷಾ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು :

ಮೂರನೇ ಪ್ರಕರಣ ಅಧ್ಯಯನವು ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ಬೆಂಗಳೂರು ನಗರದಲ್ಲಿ ವಲಸೆ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ (ಇವರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಕಟ್ಟಡ ನಿರ್ಮಾಣ ಕಾರ್ಮಿಕರು) ಸ್ಥಾಪಿಸಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ. ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರ ನಡೆಸುವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಅಥವಾ ಪೋಷಕರ ಆಯ್ಕೆಯ ಇತರ ಯಾವುದೇ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವರ್ಗಾಯಿಸಲು ಈ ಕೇಂದ್ರವು ಸೇತುವೆಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಕೇಂದ್ರವು ಬಿಹಾರ, ಅಸ್ಸಾಂ, ಒಡಿಶಾ ಮತ್ತು ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳ ರಾಜ್ಯಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಉರ್ದು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದಲೂ, ಶಾಲೆಯು ವೈವಿಧ್ಯತೆಯ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅರ್ಧದಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹಿಂದಿನ ಯಾವುದೇ ಶಾಲಾ ಅನುಭವಗಳಿಲ್ಲ. ಶಾಲಾ ಅನುಭವವಿರುವವರಲ್ಲಿಯೂ ಬಹಳಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ವಯೋಮಾನಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ, ಹಾಗೂ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಜಟಿಲತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಮತ್ತೊಂದು ಅಂಶವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳ ವಯೋಮಾನಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಭಿನ್ನತೆ ಇರುವುದು. ಈ ಶಾಲೆಯ ಅನನ್ಯತೆ ಏನೆಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ವಿಷಯದ ಗಡಿಗಳನ್ನು ಮೀರಿದ ತಡೆರಹಿತ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡಿರುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಭಾಷೆಯಿಂದ ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಒಂದು ವಿಷಯದಿಂದ ಮತ್ತೊಂದು ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಹೋಗಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಯಿತು. ಇದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿವಿಧ ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿ ತೆರೆದುಕೊಂಡು ಶಾಲಾ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅನೇಕ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಸದರಿ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮಲ್ಲಿರುವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು ಅನೇಕ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಇಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಲು, ತಮ್ಮ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ತಮ್ಮದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಸ್ವತಂತ್ರರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂಕೋಚದ ಕಾರಣದಿಂದ ಅಥವಾ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ ಭಯದಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಮಾತನಾಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಈ ಭಯಗಳ ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾತನಾಡಿದರು. ಈ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಪೂರಕವಾದ ಮುಖವಾಡಗಳು, ತರಕಾರಿಗಳು ಮುಂತಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಯಿತು. ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹಾಡುಗಾರಿಕೆ, ನಾಟಕ ಮತ್ತು ಓದುಗಾರಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಮಿಶ್ರ ಭಾಷಾ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಪರಸ್ಪರ ಒಬ್ಬರಿಗೊಬ್ಬರು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಂತೆ ಅವರನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿಯೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ ಅವರು ಕನ್ನಡವನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಅಧಿಕೃತ ಸಂಭಾಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡವನ್ನೇ ಬಳಸಲು ಸೂಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತರಕಾರಿ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗೆ ಖರೀದಿ ಮತ್ತು ಮಾರಾಟದ ಸಂಭಾಷಣೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ವಿವಿಧ ಸಮುದಾಯಗಳ ವಿವಾಹ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಯಲು ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯರೊಂದಿಗೆ ಸಂವಹನ ನಡೆಸಲು ಮುಂತಾದವುಗಳಿಗೆ ಕ್ಷೇತ್ರ ಪ್ರವಾಸಕ್ಕೆಂದು ಕಳುಹಿಸಲಾಯಿತು. ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ, ಭಾಷೆ ತಿಳಿದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಭಾಷೆಯನ್ನು ತಿಳಿದಿಲ್ಲದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ತಿಳಿಸಲಾಯಿತು. ಅವರು ತಮ್ಮ ಕ್ಷೇತ್ರ ಪ್ರವಾಸಗಳಿಂದ ವಾಪಸು ಬಂದ ನಂತರ, ತಮ್ಮ ತಮ್ಮ ಭೇಟಿಯ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಚಿತ್ರಸಹಿತ ಪದಗಳು, ಚಿತ್ರ ಓದುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಒಂದೇ ಬಗೆಯ ಪದಗುಚ್ಛಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿ ಬಳಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಸೂಚಿಸಲಾಯಿತು. ಹೀಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಯನ್ನಾದರೂ ಯಥೇಚ್ಛವಾಗಿ ಬಳಸುವುದರಲ್ಲಿ ಮಗ್ನರಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗಿದ್ದಿತು. ಈ ಪದಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಿತ ಪದಗಳು, ಅವರಿಗೆ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು, ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಕಥೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಮತ್ತು ಒಂದು ವಸ್ತುವಿಗೆ ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಪದಗಳಾವುವು? ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಾಗಿದ್ದವು. ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದೇ ನೆರೆಹೊರೆಯಿಂದ ಬಂದಿರುವುದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಭಾಷಾ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದಿಲ್ಲದ ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು, ಅಥವಾ ಜಂಟಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಸೂಚಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಸಹವರ್ತಿ ಗುಂಪಿನ ಒಡನಾಟವು ಕನ್ನಡ ಸೇರಿದಂತೆ ಸಮುದಾಯದ ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಂವೇದನಾಶೀಲರನ್ನಾಗಿಸುತ್ತದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯವಹರಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮೊದಲನೆಯ, ಎರಡನೆಯ ಮತ್ತು ಮೂರನೆಯ ಭಾಷೆಗಳಾಗಿ ಕನ್ನಡ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿಗಳನ್ನು ಸಮ್ಮಿಶ್ರಣಗೊಳಿಸಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಗುರಿಯೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಯಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪ್ರಾಣಿ-ಪಕ್ಷಿಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವುದು. ಹಿಂದಿಯಿಂದ ಕನ್ನಡಕ್ಕೆ ಭಾಷಾಂತರಿಸಲು ಮತ್ತು ಕನ್ನಡದಿಂದ ಹಿಂದಿಗೆ ತರಲು

ಅನುವಾದ ವಿಧಾನವನ್ನು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಇದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇತರ ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ಅನುವಾದಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲದಂತಹ ಕೆಲವು ಪದಗಳನ್ನು ನೀಡಿ ಅನುವಾದದ ಮಿತಿಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಕೂಡ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಇಲ್ಲಿನ ಒತ್ತು ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಸಂವಹಿಸುವುದಾಗಿತ್ತು. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲೂ ಸಹ ಇದೇ ರೀತಿಯ ಬಹುಭಾಷಾ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಯಿತು. ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ಪಾಠದ ಪ್ರತಿ ಹತ್ತು ನಿಮಿಷಗಳ ನಂತರ, ನಾಮಪದಗಳು, ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳು, ಹೊಸ ಪದಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವುಗಳ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದರಲ್ಲದೆ ಈ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ರಚಿಸುತ್ತಾ ಈ ಪದಗಳು ಸೇರಿರುವ ವ್ಯಾಕರಣಗಳ ಪ್ರವರ್ಗವನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಒಂದು ಪಕ್ಷ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಕನ್ನಡ ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಾಕ್ಯದ ರಚನೆ ತಿಳಿದಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಆ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಆತ ತನ್ನ ಸ್ವಂತ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ರಚಿಸುತ್ತಿದ್ದು ನಂತರ ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಹಾಯದಿಂದ ಕನ್ನಡ ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಪುನರ್ ರಚಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ, ಕನ್ನಡ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವಲ್ಲಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಬಹುಭಾಷಾ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮವನ್ನು ಬಳಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಪರಿಸರ ವಿಜ್ಞಾನವನ್ನೂ ಕಲಿಸಲಾಯಿತು.

ಪಾಠಗಳಲ್ಲದೆ, ಸದರಿ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರವು ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪೂರಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿತು. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಕೆಳಗೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ:

ಅ) ಅನುಭವ ಹಂಚಿಕೆ : ವಾರದಲ್ಲಿ ಒಂದು ದಿನ (ಪ್ರತಿ ಶುಕ್ರವಾರ) ಅನುಭವ ಹಂಚಿಕೆಗಾಗಿ ನಿಗದಿಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಅವಧಿಗಳಲ್ಲಿ ಇಬ್ಬರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಾಯಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ನಾಯಕರನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಮಾಲೋಚಿಸಿ ಮತ್ತು ಸರದಿಯ ಮೇಲೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಇಬ್ಬರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ–ನಾಯಕರೂ ಎರಡು ಭಿನ್ನ ಭಾಷೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದವರಾಗಿರುವಂತೆ ಗಮನಹರಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಇದು ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಂತೋಷ, ದುಃಖ, ನೋವಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಲು ಸ್ವತಂತ್ರರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಅನುಭವಗಳು ಯಾವುದೇ ವಿಷಯದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರಬಹುದು, ಇವುಗಳನ್ನು ಕನ್ನಡಕ್ಕೆ ಅನುವಾದಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮತ್ತು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ.

ಆ) ಕನ್ನಡ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಶಬ್ದಕೋಶವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವುದು : ಉದ್ದೇಶಿತ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಬ್ದಕೋಶವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲು ಹಲವಾರು ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಕೆಳಗೆ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ:

i. ವರ್ಡ್ ಫಾರ್ ದ ಡೇ (ದಿನಕ್ಕೊಂದು ಪದ): ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಅನುಭವದಿಂದ ನೆಚ್ಚಿನ ಪದವೊಂದನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ನಂತರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, "ನೀವು ಆ ಪದವನ್ನು ಏಕೆ ಹೇಳಿದಿರಿ? ಅದು ನಿಮಗೆ ಎಲ್ಲಿ ಗೊತ್ತಾಯಿತು? ಈ ಪದವನ್ನು ಎಲ್ಲಿಯಾದರೂ ಬಳಸಿದ್ದಿರಾ?"). ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಹಿಂದಿನ ಉದ್ದೇಶವೆಂದರೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದು. ಈ ಪದವನ್ನು ನಂತರ ಕನ್ನಡ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬರೆಯಲು ತಿಳಿದಿದ್ದರೆ, ಅವರು ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಗೆ ಬಂದು ಪದಗಳನ್ನು ಕನ್ನಡ, ಹಿಂದಿ ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ. ನಂತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಪದಗಳನ್ನು ಬರೆದು ನಿಯಮಿತವಾಗಿ ಓದುತ್ತಾರೆ. ಫೋನಿಕ್ಸ್ ಕಲಿಸಲು 'ವರ್ಡ್ ಫಾರ್ ದ ಡೇ' ಯ ಪದವನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದೇ ರೀತಿಯ ಶಬ್ದಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇವುಗಳನ್ನು ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಡೀ ತರಗತಿ ಈ ಪದಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತದೆ.

ii. ಸಚಿತ್ರ ಶಬ್ದಕೋಶ ರಚನೆ: ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಬಳಿ ಕನ್ನಡ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಗಳ ಸಚಿತ್ರ ಶಬ್ದಕೋಶದ ಪುಸ್ತಕವಿದೆ. ಮಗುವು ಪದಗಳನ್ನು ಕಲಿತ ನಂತರ, ಕಲಿಕೆಯ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿನ ಪದಗಳನ್ನು ಸಹ ಮೂಲ ಅಕ್ಷರಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಧ್ವನಿಯ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

iii. ಪುಸ್ತಕ ತಯಾರಿಕೆ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬರೆಯಬೇಕಾದ ಪುಸ್ತಕದ ವಿಷಯವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕುಟುಂಬ ಸದಸ್ಯರ ಹೆಸರುಗಳು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಲ್ಲಾ ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯರ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಸಂಬಂಧದ ಜೊತೆಗೆ ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಯ ಮೇಲೆ ಜೋರಾಗಿ ಹೇಳುತ್ತಾ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಉಳಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅದನ್ನು ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ (ಕನ್ನಡ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿ) ತಮ್ಮ ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ನಕಲಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯರ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ತಿಂಗಳಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ ಒಂದೆರಡು ಬಾರಿ ಓದುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

iv. ವಿಷಯ-ಸಂಬಂಧಿ ಪದಗಳು: ತರಗತಿಯ ಗೋಡೆಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಷಯ ಸಂಬಂಧಿ ಭಾಗಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅದರಂತೆ, ಗಣಿತವು ಒಂದು ಭಾಗವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ವಿಜ್ಞಾನವು ತನ್ನದೇ ಆದ ಒಂದು ಭಾಗವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಈ ಗೋಡೆಗಳ ಮೇಲೆ, ಆಯಾ ವಿಷಯಗಳ ಪ್ರಮುಖವಾದ

ಪದಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ, ಈ ಪದಗಳು ಚಿತ್ರಗಳೊಂದಿಗೆ ಇರುತ್ತವೆ. ಆನಂತರ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಕ್ರಮೇಣ ಅಳಿಸಿಹಾಕಲಾಗುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಗೋಡೆಗಳ ಮೇಲಿನ ಪದಗಳನ್ನು ನಿಯಮಿತವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

v. ಗ್ರಂಥಾಲಯದ ಬಳಕೆ: ಪ್ರತಿ ವಾರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಗ್ರಂಥಾಲಯದ ಎರಡು ತರಗತಿಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಥೆಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಅವುಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಕಥೆಯನ್ನು ಅನುಭವಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಕಥೆಯಲ್ಲಿನ ಕೆಲವು ಪದಗಳಿಗೆ, ಸಂಬಂಧಿತ ಪದಗಳು, ನುಡಿಗಟ್ಟುಗಳು ಮತ್ತು ಲಿಂಗಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಉದಾಹರಣೆ ನೀಡಲು ಮಗುವಿಗೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಕನ್ನಡ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿ ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಗ್ರಂಥಾಲಯದ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳ, ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳ ಮತ್ತು ಒಂದೇ ಭಾಷೆಯ ಕಥೆಗಳು ಇರುವಂತೆ ಆಯೋಜಿಸಲಾಗಿದೆ. ವಾರದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಇಷ್ಟದ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದಲು ಕೊಡಲಾಗುವುದು ಮತ್ತು ನಂತರದ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಅದನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ತಿಳಿಸಲಾಗುವುದು.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಎದುರಿಸಲು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಮೇಲಿನ ಮೂರು ಪ್ರಕರಣಗಳನ್ನು ತರಲಾಗಿದೆ. ಮೊದಲೇ ಸೂಚಿಸಿದಂತೆ, ಇವುಗಳನ್ನೇ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ಆಚರಣೆಗಳು ಎಂದಾಗಲಿ ಅಥವಾ ಯಶಸ್ವಿ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಎಂದಾಗಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವ ಉದ್ದೇಶ ಈ ಪ್ರಬಂಧದ್ದಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿನ ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಬೋಧನೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಗೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಸ್ಥಳೀಯ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಹೊಂದುವಂತೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡು ಬರಲು ಅನುವು ಮಾಡುವುದಾಗಿದೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿಯೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಭಾಷಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡೇ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಈ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆ ಅಥವಾ ಉಪಭಾಷೆ ಕಡಿಮೆ ಸ್ಥಾನ ಹೊಂದಿದೆ ಎನ್ನುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಿಲ್ಲ. ಈ ಪ್ರಕರಣಗಳು ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ.

ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕೆಂಬುದು ನಮ್ಮ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದ್ದರೆ, ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿಸಿಕೊಂಡು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಹರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ:

- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಹೊತ್ತುತರುವ ಭಾಷಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು.
- ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸುವುದು.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶಾಲ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸುವ ಗುರಿಯೊಂದಿಗೆ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು.
- ಆಲಿಸುವ, ಮಾತನಾಡುವ, ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ನಾಲ್ಕು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತಾ ಸಾಗುವುದು.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

1. NCERT 2006. NCF Position Paper, National Focus Group on Teaching of Indian Languages. New Delhi: NCERT
2. Azim Premji Foundation. Multilingual experience in ECML Centers, Bengaluru
3. ಅಬ್ದುಲ್ ರೆಹಮಾನ್ ಪಾಷಾರವರ ಬಹುಭಾಷಿಕತೆ ಕುರಿತ ಪ್ರಬಂಧಗಳು.

ದೇವರಾಜ ಕೋಡಬಾಳ : ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಹೊಂದಿರುವ ಇವರು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ ಕೊಪ್ಪಳ ಜಿಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ 'ಆರಂಭಿಕ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ' ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ವೃತ್ತಿ ಆರಂಭಿಸಿ ರಾಜ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿಯೂ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡು 12 ವರ್ಷಗಳ ಅನುಭವ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ: devaraj@azimpremjifoundation.org

ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಗಣಿತದ ಸಂಯೋಜನೆ – ಒಂದು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ

– ಎಂ. ಜೆ. ರಾಜೀವ ಗೌಡ

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಇದು ಗಣಿತವನ್ನು ಕನ್ನಡದೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿದೆ. ಇಂತಹ ಸಂಯೋಜಿತ ವಿಧಾನದ ಮೂಲಕ ಕಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಕವಿತೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಗಣಿತದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಿದರೆ ಅವು ಮೂರ್ತರೂಪ ಪಡೆಯುತ್ತವೆ. ಇದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ದೃಶ್ಯೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ, ಎನ್ನುವ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಉದ್ದೇಶವು ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಗಣಿತವನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿ ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದ ಬಗೆಗಿನ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದುವುದಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಇಂತಹ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ಪಡೆದ ಅನುಭವವನ್ನು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುವುದು ಇದರ ಮತ್ತೊಂದು ಉದ್ದೇಶ. ಈ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಚಿಕ್ಕಬಳ್ಳಾಪುರ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಶಿಡ್ಲಘಟ್ಟ ತಾಲ್ಲೂಕಿನ, ಚೀಮಂಗಲ ಗ್ರಾಮದ ಕುವೆಂಪು ಶತಮಾನೋತ್ಸವ ಮಾದರಿ ಸರ್ಕಾರಿ ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ 2,3,4 ಮತ್ತು 5ನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಸಂಯೋಜಿತ ವಿಧಾನವನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುವ ಅನುಭವವನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಪರ್ಕಗಳನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಗತ್ಯವಾದುದು. ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಹಿಂದಿನ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಾವು ಈಗ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಹೊಸ ವಿಷಯ, ಹೊಸ ಜ್ಞಾನದ ನಡುವೆ ಸಂಪರ್ಕವನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಿಕ ಪ್ರಪಂಚದ ನಡುವೆ; ಹಾಗೂ ಅವರು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯಗಳ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅವರ ಅನುಭವಗಳ ನಡುವೆ ಈ ಜೋಡಣೆಯನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಸಂಯೋಜನೆಯು ಕಲಿತ ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಪರ್ಕಗಳನ್ನು ಬೆಸೆಯುವ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಸಾಧನವಾಗಿದೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿನ ಇಂತಹ ಸಂಯೋಜಿತ ವಿಧಾನವು ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಕ್ರಿಯ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯಾದ್ಯಂತ ಗಳಿಸಿದ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವ್ಯಾಕರಣದ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಅನುಗಮನದ ಚಿಂತನೆಯ (inductive thinking) ಕೌಶಲವನ್ನು ಕಲಿತರೆ ಈ ಕೌಶಲವನ್ನು ಗಣಿತ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು. ಸಂಯೋಜಿತ ವಿಧಾನದ ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಸಂಯೋಜಿತ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ.

ಬೀನ್ (2005) ರವರ ಪ್ರಕಾರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಂಯೋಜನೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡು ಆಯೋಜಿಸಲಾದ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಸಂಯೋಜನೆಯು ಅನೇಕ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ (ಡ್ರೇಕ್ ಮತ್ತು ಬರ್ನ್ಸ್ 2004). ಇದರಿಂದ ಒದಗುವ ಒಂದು ಅರ್ಥವೆಂದರೆ ಬಹು–ಶಿಸ್ತೀಯ (multi-disciplinary) ವಿಧಾನವು ಬೋಧನೆಯು ಗುರುತಿಸಿದ ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳ ಮತ್ತು ಉಪ–ವಿಷಯಗಳ (themes and subjects) ಸುತ್ತಲೂ ಸಂಯೋಜಿಸಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನೀರು, ಕುಟುಂಬ, ಪರಿಸರ ಇತ್ಯಾದಿ. ಸಂಯೋಜನೆಯ ಇನ್ನೊಂದು ಅರ್ಥ, ಇದು ಅಂತರ್‌ಶಿಸ್ತೀಯ (interdisciplinary) ವಿಧಾನವಾಗಿದ್ದು, ಅಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜನೆಯು ಒಂದು ವಿಷಯದ ಶಿಸ್ತಿನೊಳಗೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಭಾಷೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ, ಅದರಲ್ಲಿ ಆಲಿಸುವುದು, ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆ ಈ ಮೂರು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಲಾಗಿದೆ. ಜೊತೆಗೆ, trans-disciplinary ಎನ್ನುವ ವಿಧಾನವೊಂದಿದೆ. ಇದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಧ್ಯಯನಶಿಸ್ತನ್ನು ಮೀರಿದ ಕಲಿಕೆಯ ಯೋಜನೆಯಾಗಿದ್ದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮ ಸಂವಹನ ಕೌಶಲ, ಸಂಶೋಧನಾ ಕೌಶಲ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲಗಳು ಇವುಗಳ ಮೂಲಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನವು ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ನಿಶ್ಚಿತವಾಗಿ ಆರಂಭಿಕ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಜನಜನಿತವಾಗಿದೆ. ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಆಧಾರಿತವಾಗಿ ಪುನರ್ ಸಂಘಟಿಸಬೇಕಿದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪುನರ್ ಸಂಘಟನೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ತೀರಾ ಸೀಮಿತವಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಾನು ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಸಂಯೋಜನೆ ಮಾಡುವ ವಿಧಾನವೊಂದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ್ದೇನೆ.

ಗಣಿತವೇ ಏಕೆ?

ಮಕ್ಕಳು ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಗಣಿತವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಷ್ಟ ಪಡುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾತನಾಡುವುದಿಲ್ಲ; ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳಂತೂ ಕನ್ನಡವನ್ನೇ ಮಾತನಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿರುವ ಗಣಿತದ ಪರಿಭಾಷೆಗಳು ದಕ್ಕಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರಿಗೆ ಕನ್ನಡ ಲಿಪಿಯ ಪರಿಚಯವೇ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಜಟಿಲಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಗಣಿತವನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಿದಾಗ, ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಅಂತಹ

ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ದೃಶ್ಯೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮೂಲಭೂತ ಗಣಿತೀಯ ಸಹಜ ಜ್ಞಾನವಂತೂ ಇರುತ್ತದೆ. ನಾನು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತವಾಗಿರದ ಸಂಕಲನದ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ನೀಡಿದಾಗ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಕಷ್ಟವಾಯಿತು. ಆದರೆ ನಾನು ಅದೇ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತಗೊಳಿಸಿದಾಗ (ಅಂದರೆ, ಒಂದು ಕತೆಯಂತೆ ನೀಡಿದಾಗ) ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರು. ಇದು ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸಿತು. ಈ ವಿಧಾನವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು (N.C.F–2005) ಚರ್ಚಿಸಿದ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ನನ್ನ ನಂಬಿಕೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಉದ್ದೇಶವು ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಗಣಿತವನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿ ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿ ಅನುಭವವನ್ನು ಗಳಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಾಗಿತ್ತು. ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಎರಡನೆಯ ತರಗತಿಯಿಂದ ಐದನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ನಿರ್ವಹಿಸಲಾಯಿತು. ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಸುಮಾರು 83 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದ್ದರು. ತರಗತಿಗಳು ಶಾಲೆಯ ಸಮಯವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ಬೆಳಿಗ್ಗೆ ಸುಮಾರು 45 ನಿಮಿಷಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಜೆ 45 ನಿಮಿಷಗಳು ನಡೆದವು. ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡದ ಸಂಯೋಜನೆಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸಾಫಲ್ಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮೂಲಕ ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲು ನಾನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ. ಈ ವಿಧಾನವು ಎಷ್ಟು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿದೆ ಎಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ನನ್ನ ಪ್ರಯೋಗದ ಮುಖ್ಯ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಇಂತಹ ವಿಧಾನವನ್ನು ಹೇಗೆ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ನನಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿ ಇದ್ದಿತು. ಇದೇ ನನ್ನ ಮುಖ್ಯ ಉದ್ದೇಶವೂ ಆಗಿತ್ತು.

ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ

ಈ ಪ್ರಯೋಗಕ್ಕೆ ನಾನು ಐದು ಹಂತಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಬಳಸಿದೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ, 1. ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, 2. ಭಾಗವಹಿಸುವವರನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, 3. ಪೂರಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, 4. ಅಭ್ಯಾಸ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು 5. ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಫಲ್ಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದು.

1. ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು

ಮೊದಲಿಗೆ, ನಾನು ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಗಮನಹರಿಸಲು ಉದ್ದೇಶಿಸಿರುವ

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿಕೊಂಡೆನು. ಸಂಪನ್ಮೂಲ ತಯಾರಿಕೆಗೆ ಮತ್ತು ಪೂರ್ವ-ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲು ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಯಿತು.

ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಗುರಿಯಿರಿಸಿಕೊಂಡ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಾವುವೆಂದರೆ:

- ವರ್ಣಮಾಲೆಯನ್ನು ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದು.
- ಸ್ವರ ಮತ್ತು ವ್ಯಂಜನಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು.
- ವ್ಯಂಜನಗಳಿಗೆ ಜೋಡಣೆಯಾಗುವ ಸ್ವರ ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು.
- ಸಂಯುಕ್ತಾಕ್ಷರಗಳು ಉಂಟಾಗುವ ಪರಿಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಉಚ್ಚರಿಸುವುದು. ಅಂದರೆ ಪೂರ್ಣಾಕ್ಷರಕ್ಕೆ ಅರ್ಧಾಕ್ಷರ ಸೇರಿಸುವುದು ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹತ್ನೆ, ಬೆಟ್ಟ ಇಲ್ಲಿ ಒತ್ತಕ್ಷರವು ಕ್ರಮವಾಗಿ 'ನ' ಮತ್ತು 'ಟ' ಆಗಿರುತ್ತದೆ.
- ಉಚ್ಚಾರದ ಸ್ವರ / ವ್ಯಂಜನದ ಚಿಹ್ನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಕನಿಷ್ಠ 50 ಪದ/ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡು ಓದುವುದು.

ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೆಂದರೆ:

- ಮೂರು ಅಂಕಿಗಳವರೆಗಿನ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದು.
- ಸಂಖ್ಯಾಸೂಚಕ ಪದಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಓದುವುದು.
- ಪರಿಮಾಣವನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಪದಗಳನ್ನು (ದೊಡ್ಡದು-ಚಿಕ್ಕದು) ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದು.
- ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಸ್ಥಾನ ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಬೆಲೆಯನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡು ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದು.
- ದಶಕ ರಹಿತ ಮತ್ತು ಸಹಿತವಾಗಿ ಸರಳ ಸಂಕಲನ ಮತ್ತು ವ್ಯವಕಲನಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು.
- ಚಿಹ್ನೆಗಳ ಆಧಾರದಿಂದ ಗಣಿತ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು.

2. ಭಾಗವಹಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಯ್ಕೆ

ನನ್ನ ಮುಂದಿನ ಹೆಜ್ಜೆ ಭಾಗವಹಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದಾಗಿತ್ತು. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಿದ್ದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರ ತರಗತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡಿರಲಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ನನಗೆ ತಿಳಿದಿತ್ತು. ನಾನು ಮೇಲೆ ಪಟ್ಟಿಮಾಡಿಕೊಂಡಂತೆ ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಗಣಿತದ ಮೂಲಭೂತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಈ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿ ಕೊಂಡಿದ್ದೆನು. ಹದಿನೈದು ವರ್ಷಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ಇದೇ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿರುವುದರಿಂದ ಯಾವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತಿಳಿದಿತ್ತು. ನನ್ನ ಈ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು

ಆಯೋಜಿಸಿ ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿವರವನ್ನು ಕೆಳಗಿನ ಪಟ್ಟಿ 1ರಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

ಭಾಗವಹಿಸಲು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಒಟ್ಟು ಸಂಖ್ಯೆ: (N=83)

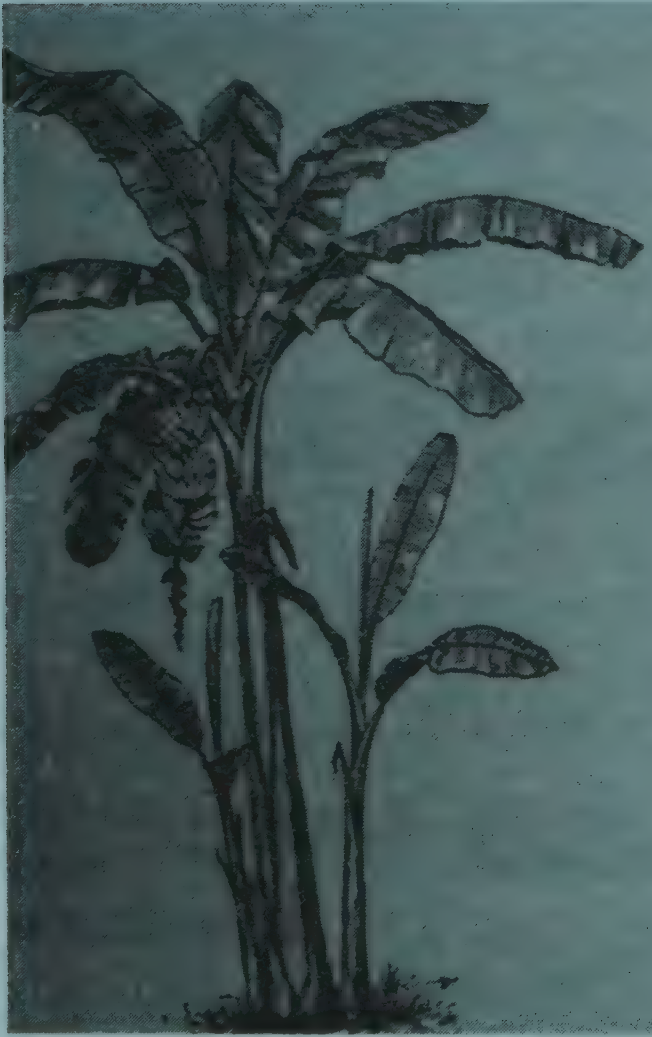
ತರಗತಿಗಳು	2	3	4	5
ಭಾಗವಹಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ	19	21	22	21

3. ಪೂರಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು

ಮೂರನೆಯ ಕಾರ್ಯವು ಮೇಲೆ ಗುರುತಿಸಿರುವ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಗಣಿತದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿರುವಂತಹ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಿತ್ತು. ಇದು ತುಸು ಸವಾಲಿನ ಕೆಲಸವಾಗಿತ್ತು. ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಹೇರಳವಾಗಿಲ್ಲದ ಜಾನಪದ ಮತ್ತು ಶಿಶು ಸಾಹಿತ್ಯದ ಪರಿಮಿತಿಯೊಳಗೇ ಇವುಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ನಾನು ಬಳಸಿಕೊಂಡ ಕೆಲವು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಹೀಗಿವೆ:

- ಜಿ. ಪಿ. ರಾಜರತ್ನಂರವರ 'ಒಂದು ಎರಡು ಬಾಳೆಲೆ ಹರಡು' (ಚಿತ್ರ–1) ಎಂಬ ಶಿಶುಗೀತೆ ಇದರಲ್ಲೊಂದು. ಇದು ಗಣಿತದ ಹಾಡೇನೂ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಇದರಲ್ಲಿನ ಲಯ ಮತ್ತು ಸ್ವರ ಪ್ರಾಸಕ್ಕಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಂಡೆವು. ಇದು ಸಂಖ್ಯೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ (ಒಂದರಿಂದ ಹತ್ತು), ಪ್ರಮಾಣ ಹಾಗೂ ಏರಿಕೆ ಮತ್ತು ಇಳಿಕೆಯ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತದೆ. ದಶಮಾನ ಪದ್ಧತಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿರಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಊಹಿಸುವ ಒಂದು ಕಥೆ. (ಈ ಕಥೆ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಚರ್ಚೆಯ ಮೂಲಕ ರೂಪುಗೊಂಡಿದ್ದು.)
- ಅಳತೆಯ ವಿವಿಧ ಸಲಕರಣೆಗಳ ಮೇಲಿನ ಜನಪದದ ಒಂದು ಹಾಡು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಒಂದು ಬುಟ್ಟಿ ಹಣ್ಣು; ಒಂದು ಕಪ್ ಸಕ್ಕರೆ) ಒಂದು ಮೊಳ ಅಥವಾ ಮಾರು ಹೂವು. ಜೊತೆಗೆ ಈ ಪದ್ಯವು ವಿವಿಧ ತಲೆಮಾರುಗಳ ಬಗೆಗೂ ಮಾತನಾಡುತ್ತದೆ.(ಚಿತ್ರ – 2)
- ಸಂಯುಕ್ತಾಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ, ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಾ ಹೋಗುವ ಕಥೆ ರೂಪದ ಒಂದು ಪ್ರಾಸಪದ್ಯ.(ಹತ್ತೂ ಒಂದು ಹನ್ನೊಂದು ಮೆತ್ತನ ಕಡುಬು ಇನ್ನೊಂದು ಹತ್ತೂ ಹತ್ತೂ ಇಪ್ಪತ್ತು..., ತೋಟಕೆ ಹೋದನು ಸಂಪತ್ತು...)

ಚಿತ್ರ 1 : ಜಿ. ಪಿ ರಾಜರತ್ನಂ ಅವರ ಖ್ಯಾತ ಶಿಶುಗೀತೆ.



ಒಂದು... ಎರಡು
ಬಾಳೆಲೆ ಹರಡು.
ಮೂರು... ನಾಲ್ಕು
ಅನ್ನ ಹಾಕು.
ಐದು... ಆರು
ಬೇಳೆ ಸಾರು.
ಏಳೂ... ಎಂಟು
ಪಲ್ಯಕೆ ದಂಟು.
ಒಂಬತ್ತು... ಹತ್ತು
ಎಲೆ ಮುದುರೆತ್ತು.
ಒಂದರಿಂದ ಹತ್ತು ಹೀಗಿತ್ತು
ಊಟದ ಆಟವು ಮುಗಿದಿತ್ತು.

- ಜಿ. ಪಿ. ರಾಜರತ್ನಂ

ಚಿತ್ರ 2: ಜನಪದ ಗೀತೆಯ ಭಾಗ

ನಂಮುತ್ತಾತ ಒಂದನೇ ಬೆಟ್ಟಕ್ಕೋದ ಒಂದು ಮಾರು ಮುತ್ತಿನ ಸರ ತಂದ
ಸೂರಲ್ಲಿ ಮಡಗು ಅಂದ್ರೆ ಊರೋರ್ಗೆಲ್ಲಾ ಕೊಟ್ಟು ಬಂದ

ನಂಮುತ್ತಜ್ಜಿ ಎರ್ಡನೇ ಬೆಟ್ಟಕ್ಕೋದ್ಲು ಎರಡು ಮೊರ ಬಂಗಾರದೊಡ್ವೆ ತಂದ್ಲು
ಸೂರಲ್ಲಿ ಮಡಗು ಅಂದ್ರೆ ಊರೋರ್ಗೆಲ್ಲಾ ಕೊಟ್ಟು ಬಂದ್ಲು

ನಮ್ಮಪ್ಪ ಮೂರ್ನೆ ಬೆಟ್ಟಕ್ಕೋದ ಮೂರು ಮಂಕ್ರಿ ಬೆಳ್ಳಿ ಕಡಗ ತಂದ
ಸೂರಲ್ಲಿ ಮಡಗು ಅಂದ್ರೆ ಊರೋರ್ಗೆಲ್ಲಾ ಕೊಟ್ಟು ಬಂದ

ನಮ್ಮಮ್ಮ ನಾಲ್ಕನೇ ಬೆಟ್ಟಕ್ಕೋದ್ಲು ನಾಲ್ಕು ಕೊಳಗ ಹೂವು ತಂದ್ಲು
ಸೂರಲ್ಲಿ ಮಡಗು ಅಂದ್ರೆ ಊರೋರ್ಗೆಲ್ಲಾ ಕೊಟ್ಟು ಬಂದ್ಲು

4. ಅಭ್ಯಾಸ ಪುಸ್ತಕದ ಸಿದ್ಧತೆ

ಈ ಅಭ್ಯಾಸ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ, ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಗಣಿತದ ಕಲಿಕಾಂಶಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟೊಟ್ಟಿಗೆ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು ಅನುವಾಗುವಂತೆ ಕತೆ ಮತ್ತು ಪದ್ಯಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿ ಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ರಾಜರತ್ನಂರವರ 'ಒಂದು ಎರಡು ಬಾಳೆಲೆ ಹರಡು..'

ಶಿಶುಗೀತೆಯಲ್ಲಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿರುವಲ್ಲಿ ಚಿಹ್ನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು, ಕ್ರಮವಾಚಕ, ಪರಿಮಾಣವಾಚಕಗಳು ಬಳಕೆಯಾಗಿರುವ ಪದ್ಯಗಳಲ್ಲಿ 'ಎಷ್ಟನೆಯದು ಮತ್ತು ಎಷ್ಟು' ಎಂಬ ಗಣಿತೀಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಇ ಕಾರ: ರಿ, ಗಿ, ದಿ). ದಶಮಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಮಕ್ಕಳು ಕೋಷ್ಟಕಗಳ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪಟ್ಟಿಗಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಮಾಡಿ, ಅದರಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ಕತೆ ಅಥವಾ ಪದ್ಯದ ಪದಗಳನ್ನು ಲೆಕ್ಕಹಾಕುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡ ಎರಡಕ್ಕೂ ಅಭ್ಯಾಸ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಇನ್ನು, ಪ್ರಾಸ ಪದ್ಯದಲ್ಲಿ ಬಳಕೆಯಾದ ಸ್ವರಗಳೆಷ್ಟು, ವ್ಯಂಜನಗಳೆಷ್ಟು ಎಂಬುದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಗುರುತಿಸಿ ಎಣಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಎಣಿಕೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಇದು ಪೂರಕವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಇದೆಲ್ಲದರ ಜೊತೆಗೆ ವ್ಯಂಜನ, ಸ್ವರಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಸಂಯುಕ್ತಾಕ್ಷರಗಳ ವಿಭಾಗ ಇದ್ದಿತು. ಒಂದೇ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರುವ ಅಂದರೆ ಸ್ವಜಾತಿಯ ವ್ಯಂಜನಗಳುಳ್ಳ ಅಕ್ಷರಗಳ ಗುಂಪು (ಉದಾ: ಅಕ್ಕ) ಮತ್ತು ವಿಜಾತಿಯ (ಉದಾ: ನಿತ್ಯ) ಅಕ್ಷರಗಳ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಹೀಗೆ ಇಡೀ ಅಭ್ಯಾಸ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಇರುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಗಣಿತದ ಹಲವು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿ ರೂಪಿಸಲಾಗಿದೆ.

5. ಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸಾಫಲ್ಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಆಯೋಜನೆ

ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಲಾಗಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿದೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿಯಲು ಪೂರಕವಾಗುವಂತೆ ಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸಾಫಲ್ಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಜೊತೆಗೆ ಪಂಜೆ ಮಂಗೇಶರಾಯರ ಒಂದು ಕತೆಯ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿಯೇ ಬರೆಯಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಈ ಎರಡೂ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಕೋಷ್ಟಕ 2ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆ			
ಪರೀಕ್ಷೆ ಬರೆದ ಮಕ್ಕಳು	ಭಾಷೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ	ಪರೀಕ್ಷೆ ಬರೆದ ಮಕ್ಕಳು	ಭಾಷೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ
83	12	8	2
ಸಾಫಲ್ಯ ಪರೀಕ್ಷೆ			
81	37	46	17

ಈ ಫಲಿತಗಳು ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡವನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿ ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಉಪಯೋಗವಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಿಚ್ಚಳವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಶತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ಮಕ್ಕಳು ಗಣಿತ, ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಕತೆಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ತರಗತಿವಾರು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡರು. ಈ ಫಲಿತಗಳು

ಪ್ರೋತ್ಸಾಹದಾಯಕವಾಗಿದ್ದರೂ, ಮಕ್ಕಳು ಗಳಿಸಿರುವ ನೈಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸಲು ಏಳು ತಿಂಗಳ ಅವಧಿ ತೀರ ಕಡಿಮೆ ಎನ್ನುವ ಎಚ್ಚರಿಕೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲದೇ ಇದ್ದರೆ ಇದು ಕೇವಲ ಧನಾತ್ಮಕ ನೆನಪಿನ ಪರಿಣಾಮ (Pollyanna effect) ಮಾತ್ರ ಆಗಿ ಉಳಿದು ಬಿಡುತ್ತದೆ.

ನನ್ನ ಅನುಭವಾತ್ಮಕ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡವನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿ ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದ ಏಳು ತಿಂಗಳ ಅನುಭವದಿಂದ ನನಗೆ ದೊರೆತ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೀಗೆ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಬಹುದು:

1. ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಗಣಿತವನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿ ಕಲಿಸಿದ ವಿಧಾನವು ಮಕ್ಕಳು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲರಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವಂತೆ ಮಾಡಿತು.
2. ಈ ವಿಧಾನದಿಂದ ಕಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಕವಿತೆಗಳ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕ್ರಮೇಣ ಕನ್ನಡ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಕ್ಕೆ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಯಿತು. ಇದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕನ್ನಡ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿತು.
3. ಕಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಣಿತದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತಗೊಳಿಸಿ ಕಲಿಸಿದಾಗ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಗಣಿತದ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮೂರ್ತರೂಪದಲ್ಲಿ ದೃಶ್ಯೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.
4. ಮಕ್ಕಳ ಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಸೆರೆಹಿಡಿಯುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಥೆ ಹೇಳುವ ಮತ್ತು ಕವಿತೆಯನ್ನು ವಾಚಿಸುವ ಕಲೆಯನ್ನು ಸುಗಮಕಾರರು ತಿಳಿದಿರಬೇಕು. ಈ ಕೌಶಲವನ್ನು ಅವರು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ.
5. ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಕೊರತೆಯಿಂದಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಒಂದು ಸವಾಲಿನ ಕೆಲಸ. ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡವನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಲು ಬಳಸಬಹುದಾದ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರು ಸಂಬಂಧೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ, ಆಹ್ಲಾದಕರವಾದ ಕಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಕವಿತೆಗಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲು ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿಯೇ ಬರೆಯುವ ಬರಹಗಾರರೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕು. ಕತೆಗಳು ಮತ್ತು ಕವನಗಳು ಅವರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಕಲಿಯುವವರು ಅವುಗಳಿಂದ ದೂರ ಉಳಿಯುವ ಅಪಾಯವಿದೆ.
6. ವಾಸ್ತವಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಾಸ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವುದು ಒಂದು ಸವಾಲಾಗಿದೆ. ಗಣಿತ ಅಭ್ಯಾಸ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಭಾಗವಾಗಿ ಪದಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಅಕ್ಷರ ಮತ್ತು ಇನ್ನಿತರ ಎಣಿಕೆಯಂತಹ ಅಭ್ಯಾಸ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಬಳಸಿದೆ. ಇದು ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಾದರೂ, ಅಭ್ಯಾಸ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಅರ್ಥವಂತಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬೇಕು.
7. ಇಂತಹ ಪ್ರಯೋಗಕ್ಕೆ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಶಾಲೆಯ ಇತರರ ಸಹಕಾರ, ಬೆಂಬಲ ಅತ್ಯಗತ್ಯ. (ಮುಖ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಸಹ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಅಧಿಕಾರಿಗಳು, ಪೋಷಕರು). ಈ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ 190 ನಿಮಿಷಗಳನ್ನು ಬೆಳಿಗ್ಗೆ

ಮತ್ತ ಸಂಜೆ ತಲಾ ಒಂದು ಅವಧಿಯಂತೆ ಎರಡು (45–45) ಅವಧಿಗಳಾಗಿ ವಿಭಜಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿತ್ತು. ಇದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ 190 ನಿಮಿಷಗಳ ಒಂದೇ ನಿರಂತರ ಅವಧಿಯಿದ್ದರೆ ಮತ್ತಷ್ಟು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು ಎನಿಸುತ್ತದೆ.

8. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಹಂತಕ್ಕೆ ನಿಗದಿಯಾದ ಗಣಿತದ ಎಲ್ಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಪೂರಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಲಭ್ಯವಿದೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಕೆಲಸವಾಗಬೇಕು. ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಅಂತಹ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಸಿದ್ಧತೆಯಲ್ಲಿ ಆಳವಾಗಿ ತೊಡಗಬೇಕು.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

- Beane, J. (2005). A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope—The power of the democratic way. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Drake, S.M., & Burns, R.C. (2004). Meeting Standards Through Integrated Curriculum. Virginia, USA: Association for supervision and curriculum development
- National Curriculum Framework (2006). Position paper on National Focus Group on Teaching of Mathematics. New Delhi: NCERT. http://www.ncert.nic.in/html/pdf/schoolcurriculum/position_papers/math.pdf
- NCERT (2015) Theme based early childhood care and education program: A resource book. New Delhi: NCERT

ಎಂ. ಜೆ. ರಾಜೀವ ಗೌಡ : ಕುವೆಂಪು ಶತಮಾನೋತ್ಸವ ಸರ್ಕಾರಿ ಮಾದರಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆ, ಶಿಡ್ಲಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿರುವ ಇವರು ತಮ್ಮ ನೆಚ್ಚಿನ ವಿಷಯ ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ವಿನೂತನ ಪ್ರಯೋಗಗಳ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : mjrajeev.gowda@gmail.com

ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನದ ಅಧ್ಯಯನ ವಿಧಾನ : ಇತಿಹಾಸ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ '1857ರ ಘಟನೆ' ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರೊಡನೆ ನಡೆಸಿದ ಒಂದು ಸಂವಾದ

– *ಸಂಜಯ್ ಡ್ಯಾನಿಯಲ್*

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಇತಿಹಾಸದ ಅಧ್ಯಯನ ನೀರಸವಾದದ್ದು, ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಒಂದು ಕಾಲಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಗತಿಸಿದ ಸಾವು – ನೋವುಗಳನ್ನು ಕುರಿತಾದದ್ದು ಮತ್ತು ಅದರ ಪ್ರಮುಖ ಆದ್ಯತೆ ಘಟಿಸಿದ ದಿನಾಂಕಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಆಗಿದೆ ಎನ್ನುವ ಸಂಕುಚಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಬಹಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳದ್ದಾಗಿದೆ. ಇದರಿಂದ ಹೊರಬಂದು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಬೇಕಾದುದು ಏಕೆ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ? ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಇಂತಹ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಹೇಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ? ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ತನ್ನದೇ ಆದ ನಿರ್ಣಯಕ್ಕೆ ಬರುವಂತೆ ಆತನನ್ನು ಚಿಂತನೆಗೆ ಒಡ್ಡುವುದು ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನದ ಆಶಯವಾಗಿದೆ. ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಘಟನೆಯನ್ನು ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ನೋಡಲಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಬಳ್ಳಾರಿಯ ಹೊಸಪೇಟೆಯ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಕರ ತಂಡದೊಂದಿಗೆ ಕೈಗೊಂಡ ಪ್ರಯತ್ನದ ಮುಖೇನ ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಇತಿಹಾಸಕಾರರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಭಾರತದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಪೂರ್ವದ ಇತಿಹಾಸದ 1857ರ ದಂಗೆ ಅಥವಾ ಮಹಾಕ್ರಾಂತಿಯು ಒಂದು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಘಟನೆಯಾಗಿದೆ. ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲಾ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನ ಅಧ್ಯಯನದ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಘಟನೆಯ ಉಲ್ಲೇಖವಿದೆ. ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಗುತ್ತಿದ್ದು ಪ್ರಸ್ತುತ ಅಧ್ಯಯನದ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕಾಗಿ ಕರ್ನಾಟಕ ರಾಜ್ಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ (ಡಿಎಸ್ಇಆರ್‌ಟಿ) ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು (ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ) ಉದಾಹರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಡಿಎಸ್ಇಆರ್‌ಟಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಈ ಘಟನೆಯನ್ನು 'ಭಾರತದ ಪ್ರಥಮ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಸಂಗ್ರಾಮ' ಎಂದು ಕರೆದರೆ, ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಇದನ್ನು 'ದಂಗೆ' ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತದೆ. ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನದ

ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಘಟನೆಯನ್ನು ಯಾವ ನೆಲೆಗಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಘಟನೆಯ ಕುರಿತ ಇದುವರೆಗಿನ ಇತಿಹಾಸ ಪ್ರಬಂಧ ಕಲೆಯನ್ನು ತಿಳಿಯುವ ಮೂಲಕ ಬೋಧನೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬಳಸಬಹುದಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದು ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಗುರಿಯಾಗಿದೆ.

ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆ ಹಾಗೂ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್ ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ ಕರ್ನಾಟಕದ ವಿವಿಧ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸರಕಾರಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಪಾಠಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ಕಲ್ಪಿಸುವುದರ ಭಾಗವಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾದ ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾದ ಬಳ್ಳಾರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಹೊಸಪೇಟೆ ಬ್ಲಾಕಿನ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ದಿನಾಂಕ 13.03.2018ರಂದು ಸ್ವಯಂ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಇಂತಹ ವೇದಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತವಾಗಿ ಭಾಗಿಯಾಗುವುದರ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಿದೆ.

ಈ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನದ ಶಿಕ್ಷಕರು 1857ರ ಘಟನೆಯ ಕುರಿತು ಚರ್ಚಿಸಿದರು. ಇದರಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾಗಿದ್ದ ಹದಿಮೂರು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಎರಡು ಗುಂಪುಗಳನ್ನಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಲಾಯಿತು. ಮೊದಲನೆಯ ಗುಂಪಿಗೆ ಡಿಎಸ್‌ಇಆರ್‌ಟಿಯ "ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಹೋರಾಟಗಳು" ಎಂಬ ಏಳನೆಯ ತರಗತಿಯ ಪಾಠದ 'ಭಾರತದ ಪ್ರಥಮ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಸಂಗ್ರಾಮ' (ಸಾ. ಶ. 1857–58) ಎಂಬ ಉಪಶೀರ್ಷಿಕೆಯ ಭಾಗವನ್ನು ಓದಲು ನೀಡಲಾಯಿತು. ಅಂತೆಯೇ ಎರಡನೆಯ ಗುಂಪಿಗೆ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯ ಎಂಟನೆಯ ತರಗತಿಯ 'ಅವರ್ ಪಾಸ್ಟ್ಸ್ –3, ಭಾಗ–1'ರ ಐದನೆಯ ಪಾಠ "ವೆನ್ ಪೀಪಲ್ ರೆಬೆಲ್" (ಜನರು ದಂಗೆ ಎದ್ದಾಗ) ಅನ್ನು ಓದಲು ನೀಡಲಾಯಿತು. ಅವರಿಗೆ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಮೂರು ವಿಚಾರಗಳೆಡೆಗೆ ದೃಷ್ಟಿ ಹರಿಸುವಂತೆ ಸೂಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಈ ಎರಡೂ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ರಚನಾಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿರುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಲು ತಿಳಿಸಲಾಯಿತು. ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡ ನಂತರದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಿದರು.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಳನೋಟಗಳು

ಎರಡೂ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದಿದ ನಂತರ ಮೊದಲನೆಯ ತಂಡ "ಭಾರತದ ಪ್ರಥಮ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಸಂಗ್ರಾಮ" ಪಾಠದಲ್ಲಿರುವ ವಿಚಾರಗಳು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿತು. ಹಾಗೆಯೇ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಬೋಧನೆಗೆ ಬಳಸಿಕೊಂಡರೂ ಮಕ್ಕಳು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸುಲಭವಲ್ಲ ಎಂದಿತು. ಬದಲಿಗೆ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಪಠ್ಯವು ಘಟನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿವರಗಳನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ವಿಮರ್ಶಿಸಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ 1857ರ ಘಟನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಾಠವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಮೊದಲಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಮಾದರಿಯಾಗಿ ಬಳಸುವುದು ಒಳಿತು ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಟ್ಟಿತು.

ಇದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾ ಎರಡನೆಯ ತಂಡವು ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯ "ವೆನ್ ಪೀಪಲ್ ರೆಬೆಲ್" ಪಾಠದ ವಿಷಯಗಳು ಶಿಶು ಕೇಂದ್ರಿತವಾಗಿದೆ, ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮಗುವಿನ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ರಚಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ತಿಳಿಸಿತು. ಇದರಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖವಾಗಿರುವ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಉದಾಹರಿಸಿದರು. "ನೀವು ಕಂಪನಿ ಆರ್ಮಿಯಲ್ಲಿ ಸಿಪಾಯಿಯೆಂದು ಭಾವಿಸಿರಿ. ನಿಮ್ಮ ಸೋದರಳಿಯ ಸೈನಿಕನಾಗಿ ಸೇರಬಾರದು ಎಂಬ ಕಾನೂನಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ನೀವು ಯಾವ ಕಾರಣ ಕೊಡುತ್ತೀರಿ?" ಎಂಬಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನಾಧರಿಸಿ ಮಗು ತಾನು ಕಲಿತಿರುವುದನ್ನು ಕೇವಲ ಕಳೆದುಹೋದ ಇತಿಹಾಸದ ಘಟನೆಯನ್ನಾಗಿ ಮಾತ್ರ ತಿಳಿಯದೆ, ತಾನು ತನ್ನ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಘಟನೆಯು ಸಂಭವಿಸಿದರೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಿತ್ತು ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆಯು ಮೂಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ತಿಳಿಸಿದರು.

ಅನಂತರ ಮೊದಲನೆಯ ತಂಡವು ಎರಡೂ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖವಾಗಿರುವ ಕೆಲವು ಮೂಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾದ ಸಂಸ್ಕೃತಿ, ಧರ್ಮ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗತಿ, ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳನ್ನು ಎರಡೂ ಪಠ್ಯಗಳ ವಿವರಣೆಯಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದು ಎಂದರು ಶಿಕ್ಷಕರು. ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ನಾಗರಿಕತೆಯ ಗಂಧವಿಲ್ಲದ ಅನಾಗರಿಕರು ಎಂದು ಸಾಮ್ರಾಜ್ಯಶಾಹಿಗಳು ಭಾರತಿಯರನ್ನು ಸಂಬೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದುದನ್ನು ಖಂಡಿಸಿ ಭಾರತೀಯರು ತಮ್ಮ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ರಕ್ಷಣೆಗಾಗಿ ಕಂಪನಿ ಸರ್ಕಾರದ ವಿರುದ್ಧ ಒಗ್ಗಟ್ಟಾದರು ಎಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಿದರು. ಕ್ರೈಸ್ತ ಮಿಶನರಿಗಳ ಆಗಮನದಿಂದ ಭಾರತದಲ್ಲಿದ್ದ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿಗಳು ತಮ್ಮ ಧರ್ಮದ ಅಸ್ಮಿತೆ ಕುಗ್ಗುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಮನಗಂಡು ದಂಗೆಯೆದ್ದರು ಎಂಬ ವಿವರಣೆಯು ಧರ್ಮದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನುಳ್ಳದ್ದಾಗಿದೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ತಿಳಿಸಿದರು.

ಎರಡನೆಯ ತಂಡವು 1857ರ ಘಟನೆಯ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ, ರಾಜಕೀಯ, ಧಾರ್ಮಿಕ, ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಹೀಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕಗೊಳಿಸಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆಯಲ್ಲದೆ, ತತ್‌ಕ್ಷಣದ ಕಾರಣವನ್ನೂ 'ಭಾರತದ ಪ್ರಥಮ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಸಂಗ್ರಾಮ' (ಸಾ. ಶ. 1857–58) ಪಾಠದಲ್ಲಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿತು. ಆದರೆ ಕಾರ್ಯ–ಕಾರಣ ಸಂಬಂಧಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಸಮಗ್ರತೆಯ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದೆ. ಸಮಾಜವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದ ಆರ್ಥಿಕತೆಯಿಲ್ಲ, ಆರ್ಥಿಕತೆಯಿಂದ ಬೇರೆಯಾದ ರಾಜಕೀಯವಿಲ್ಲ ಎಂಬಂತೆ ಒಂದು ಘಟನೆಯ ಕಾರಣವು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಕೂಡಿಕೊಂಡು ಸಮಗ್ರವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದರು. ಡಿಎಸ್‌ಇಆರ್‌ಟಿಯು ಕೆಲವು ವಸ್ತುಸಂಗತಿ (ಫ್ಯಾಕ್ಟ್ಸ್)ಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ಕೊಟ್ಟರೆ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯು ವಸ್ತುಸಂಗತಿಗಳ (ಫ್ಯಾಕ್ಟ್ಸ್) ಜೊತೆಗೆ ಅದರ ವಿವರಣೆ (ಇಂಟರ್‌ಪ್ರಿಟೇಶನ್)ಗೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ಕೊಡುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲಿ? ಯಾರು? ಏನು? ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗಿಂತ ಹೇಗೆ? ಮತ್ತು ಏಕೆ? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ "ವೆನ್ ಪೀಪಲ್ ರೆಬೆಲ್" ಉತ್ತರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಟ್ಟರು.

"ವೆನ್ ಪೀಪಲ್ ರೆಬೆಲ್" ಪಾಠವು ಘಟನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿವರಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಲೇ ಅದಕ್ಕೆ ನೆರವಾಗುವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವ ಮೂಲಕ ವಸ್ತುಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಅಥವಾ ಪ್ರಭುತ್ವದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಮಾತ್ರ ನೋಡದೆ ಆ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿನ ಕೆಳಸ್ತರದ (ಸಬಾಲ್ಟರ್ನ್) ಜನತೆಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಕೂಡಿರುವ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಪಾಠದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತಾವಿತವಾದ ಸೀತಾರಾಮ ಪಾಂಡೆ, ವಿಷ್ಣುಭಟ್ಟರ ಬರವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾ ಇತಿಹಾಸವು ಒಂದು ಕಟ್ಟು ಕಥೆಯಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿ ಆಧಾರಗಳ ಮೇಲೆ ರಚನೆಯಾದ ವಿಷಯವೆಂದು ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಇತಿಹಾಸ ರಚನಾ ಕ್ರಮ

ಇತಿಹಾಸಕಾರ ಇ. ಎಚ್. ಕಾರ್‌ನ ಪ್ರಕಾರ "ಇತಿಹಾಸ ರಚನೆಯು ಗತಕಾಲಕ್ಕೂ ವರ್ತಮಾನಕ್ಕೂ ನಡುವೆ ನಡೆಯುವ ಅನಂತವಾದ ಸಂಭಾಷಣೆ" ಎಂಬ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಕ್ಕೆ "ವೆನ್ ಪೀಪಲ್ ರೆಬೆಲ್" ಪಾಠವು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. 'ಮಾಡಿ ಕಲಿ' ಎನ್ನುವ (ಲೆಟ್ಸ್ ಡು) ಎಂಬ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯಡಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ 1857ರ ಘಟನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಹಾಡುಗಳನ್ನು ಇಂದು ಹಾಡುವ ಜನರನ್ನು ಗಮನಿಸಲು ಹೇಳುತ್ತಾ, ಘಟನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮೌಖಿಕ ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಮೆಲುಕುಹಾಕಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ.

1857ರ ಸಮಕಾಲೀನ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಭಾರತಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸದೆ, ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಚೀನಾದಲ್ಲಿ ತೈಪಿಂಗ್ ದಂಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾ ಬ್ರಿಟಿಷರು ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ಎರಡೆರಡು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಶೋಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾಗಿದ್ದುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಗು ತಿಳಿಯಬಹುದು; ಮತ್ತು ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸುವ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಭಾರತ ಸ್ಥಳೀಯ ಇತಿಹಾಸವಾದರೆ ಚೀನಾದ ಇತಿಹಾಸ ಜಾಗತಿಕ ಇತಿಹಾಸದ ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಇದರ ಮೂಲಕ ಮಗು ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ಎರಡು ರಾಷ್ಟ್ರಗಳ ನಡುವಿನ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಹೋಲಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈ ಮೂಲಕ "ಆಧುನಿಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರಚಲಿತ ಭಾರತದ ಪ್ರಪಂಚದ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿನ ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಸುವುದು" ಎಂಬ ಎನ್.ಸಿ.ಎಫ್–2005ರ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನದ ಪೊಸಿಷನ್ ಪೇಪರ್‌ನ ಆಶಯಗಳನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಬೇಕಿದೆ.

ಈ ಎರಡೂ ಪಾಠಗಳ ಶೀರ್ಷಿಕೆಗಳನ್ನೂ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನೋಡಲಾಯಿತು. ಡಿಎಸ್‌ಇಆರ್‌ಟಿ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಪಾಠದ ಹೆಸರನ್ನು ಬ್ರಿಟಿಷರ ವಿರುದ್ಧ ನಡೆದ ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರತಿಭಟನೆಗಳ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ನೇರವಾಗಿ "ಭಾರತದ ಪ್ರಥಮ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಸಂಗ್ರಾಮ" ಎನ್ನುವ ಉಪಶೀರ್ಷಿಕೆ ನೀಡಿದೆ. ಆದರೆ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯ "ವೆನ್ ಪೀಪಲ್ ರೆಬೆಲ್" (ಜನರು ದಂಗೆ ಎದ್ದಾಗ) ಎಂಬ ಹೆಸರಿದೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಮಗುವಿಗೆ ವಿವಿಧ

ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ ನಿರ್ಧಾರವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶವಿದೆ. ಡಿಎಸ್‌ಇಆರ್‌ಟಿ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿರುವಂತೆ ಏಕ ತೀರ್ಮಾನದ ರೂಪದಲ್ಲಿರುವ ಭಾರತದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಸಂಗ್ರಾಮ ಎಂದು ಘೋಷಿಸಿದರೆ ಮಗುವಿಗೆ ನಿರ್ಣಯಿಸುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಿದಂತಾಗುವುದು.

ಕಾರ್ಯ-ಕಾರಣ ವಾದವು ಇತಿಹಾಸದ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಡಿಎಸ್‌ಇಆರ್‌ಟಿ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಹಾಯವಾಗಲು ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಬಿಡಿಯಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಯಾವುದೇ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಘಟನೆಯಲ್ಲಿ ಕಾರಣಗಳು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಅಸ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಎಲ್ಲವೂ ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ಈಗಾಗಲೇ ನೋಡಿದ್ದೇವೆ. 1857ರ ಆರ್ಥಿಕ ಕಾರಣಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರಣಗಳ ಜೊತೆ ನೇರ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಬ್ರಿಟಿಷರ ಆಗಮನದ ನಂತರ ಆದ ಕೆಲವು ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೆ, ಭೂಕಂದಾಯ ನೀತಿಯು ಅತ್ಯಂತ ಶೋಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ತಾಲೂಕುದಾರರ ಮತ್ತು ಜಮೀನ್ದಾರರ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಮತ್ತು ವರಮಾನ ಮೂಲವನ್ನು ಕಿತ್ತುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು ಎಂಬ ಉಲ್ಲೇಖವಿದೆ. ಇದು ಧಾರ್ಮಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಗಲಭೆ ಉಂಟು ಮಾಡಿದುದನ್ನು ಮತ್ತು ಭಾರತದ ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಜನರು ತಮ್ಮ ಅಸ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮುಂದಾದರು ಎಂದು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತದೆ. ಘಟನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರತಿ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವು ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಛಿದ್ರಗೊಂಡ ವಿಷಯವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿಬಿಡುತ್ತದೆ.

1857ರ ದಂಗೆ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರ ರಾಜಕಾರಣ

ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಪಠ್ಯವು 1857ರ ದಂಗೆಯನ್ನು ಒಬ್ಬ ರೈತನು ನೋಡುವುದು ಹೇಗೆ? ಸಾಮಾನ್ಯ ಜನರ ಗ್ರಹಿಕೆಯೇನು? ರಾಜನಿಗಿರುವ ನಿಲುವೇನು? ಎಂದು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಮಗು ಒಂದೇ ಆಯಾಮದಿಂದ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸದೆ ಬಹು-ಆಯಾಮಗಳಿಂದ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಓದುವ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ದಂಗೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾದ ರೈತರಿಗೂ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಜನರಿಗೂ ಅಧಿಕಾರದ ಆಸೆ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಅಂತೆಯೇ ದಂಗೆಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಗೆ ಮೂಲ ಕಾರಣ ಅಧಿಕಾರದ ಹಪಾಹಪಿಯಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಅಗತ್ಯತೆಯಾಗಿತ್ತು ಎಂದು ಈ ಮೂಲಕ ಮಗು ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ.

ಹಂದಿ ಮತ್ತು ದನದ ಕೊಬ್ಬನ್ನು ಸವರಿದ ಮದ್ದುಗುಂಡನ್ನು ಭಾರತೀಯ ಸಿಪಾಯಿಗಳು ಬಾಯಿಂದ ಹೊರತೆಗೆಯಲು ನಿರಾಕರಿಸಿದುದೇ ದಂಗೆಯ ತತ್‌ಕ್ಷಣದ ಕಾರಣ ಎಂದು ಬಹುತೇಕರು ತಿಳಿಯುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಬಹದ್ದೂರ್ ಷಾ ಜಫರ್‌ನನ್ನು ಒಬ್ಬ ಜಾತ್ಯತೀತ ದೊರೆಯನ್ನಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೆ? ಅಥವಾ ಉತ್ತರ ಭಾರತದಲ್ಲಿದ್ದ ಸಣ್ಣ ರಾಜರು ತಮ್ಮ ಅಧಿಕಾರ ಮರಳಿ ಸಿಗುವುದೆಂಬ ಆಸೆಯಿಂದ ಷಾನನ್ನು

ಬೆಂಬಲಿಸಿದರೆ? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಏಳುತ್ತವೆ. ಇದನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸಲು, ಮರಾಠರು ರಾಜ್ಯ ಸ್ಥಾಪನೆಯ ಕಾಲದಿಂದಲೂ ಮೊಗಲರೊಂದಿಗೆ ಬಹುತೇಕ ಕಾದಾಡಿದರೂ, ದಂಗೆಯಲ್ಲಿ ಮರಾಠರ ನಾನಾಸಾಹೇಬನು ಮೊಗಲ್ ಬಹದ್ದೂರ್ ಷಾನ ಅಧೀನತೆಯನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಿ ಕಂಪನಿ ಸರ್ಕಾರದ ವಿರುದ್ಧ ಪ್ರತಿಭಟಿಸುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದಾಗ, ಅವರ ಅಧಿಕಾರದ ಹಪಾಹಪಿತನವು ಮನದಟ್ಟಾಗುತ್ತದೆ.

ಬ್ರಿಟನ್ನಿನ ರಾಣಿಯು 1857ರಲ್ಲಿ ಹೊರಡಿಸಿದ ಘೋಷಣೆಯಲ್ಲಿ 'ಇನ್ನು ಮುಂದೆ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಸರ್ಕಾರವು ಯಾವುದೇ ಹೊಸ ಆಕ್ರಮಣಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಧಾರ್ಮಿಕ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ' ಎಂದು ಘೋಷಿಸಿದರೂ ಸಹ ಭಾರತದ ಜನರು ಅಂದಿನ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಸರ್ಕಾರದ ಭರವಸೆಗಳಿಗೆ ಮಣಿದು ತಮ್ಮ ವೈಚಾರಿಕತೆ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕತೆಗಳನ್ನು ಬಲಿಕೊಟ್ಟಿರುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಸಿಪಾಯಿಗಳು ಬ್ರಿಟಿಷರ ಆಧುನಿಕ ಶಸ್ತ್ರಾಸ್ತ್ರಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಬಲಿಕೊಟ್ಟರೋ? ಅಥವಾ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಸರ್ಕಾರದ ಹುಸಿ-ಭರವಸೆಯ ಮಾತುಗಳಿಗೆ ಬಲಿಯಾದರೋ? ಎಂಬ ಕನಿಷ್ಠ ಯೋಚನೆ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಇತಿಹಾಸಕಾರ ಆನಂದ ಭಟ್ಟಾಚಾರ್ಯರು "1857 ಆಂಡ್ ಬೆಂಗಾಲ್" ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಹೊಸ ಪರಿಷ್ಕರಣೆಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾರೆ. ರಾಣಿ ಲಕ್ಷ್ಮೀಬಾಯಿಯನ್ನು ನಾವು 1857ರ ಕ್ರಾಂತಿಯ ಮುಖಂಡಳೆಂದು ಕರೆದಿದ್ದೇವೆ ಮತ್ತು ಹಲವು ಬಾರಿ ಭಾರತ ದೇಶದ ಸಮಕಾಲೀನ ಮಹಿಳೆಯರಿಗೆ ಅವಳು ಸ್ಫೂರ್ತಿಯಾಗಿದ್ದಾಳೆ. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯ. 'ರಾಣಿಯು ಸಿಪಾಯಿಗಳನ್ನು ಕೂಡಿಸುತ್ತಾ ಅವರಿಗೆ ಬೇಕಾಗುವ ಬಂದೂಕು ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಹಾಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಿದ್ದಳು' ಎಂಬ ವಿವರಣೆ ಅವಳೇ ಬರೆದ ಪತ್ರಗಳಿಂದ ಬೀಳುತ್ತದೆ. 1857ರ ವೇಳೆಗೆ ಅನೇಕ ಸಿಪಾಯಿಗಳು ಒಂದಾಗಿ ಅವಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಾಣ ಬೆದರಿಕೆಯನ್ನು ಹೇರುವ ಮೂಲಕ ಅವಳನ್ನು ಒತ್ತಾಯ ಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ದಂಗೆಗೆ ಕರೆತಂದರು. ಅವಳನ್ನು ಹತ್ಯೆಗೈಯುವುದಾಗಿ ಮತ್ತು ದಂಗೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳದಿದ್ದರೆ ಅವಳ ಅರಮನೆಯನ್ನು ಸುಡುವುದಾಗಿ ಬೆದರಿಕೆ ಹಾಕಿರುವುದನ್ನೂ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದಾರೆ.

"ಇದನ್ನು ಯಾವ ಇತಿಹಾಸಕಾರನೂ ದಂಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯುವಾಗ ಬರೆದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ರಾಣಿಯು ಬರೆದಂತಹ ಅದೆಷ್ಟೋ ಪತ್ರಗಳನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ" ಎಂದು ಆನಂದ ಭಟ್ಟಾಚಾರ್ಯರು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾರೆ. ಟಿ. ಎ. ಮಾರ್ಟಿನ್‌ರವರು ರಾಣಿಯ ದತ್ತುಪುತ್ರನಾದ ದಾಮೋದರರಾವ್‌ಗೆ ಬರೆದ ಪತ್ರದಲ್ಲಿ ರಾಣಿಯು ದಂಗೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳದಿರುವುದನ್ನು ಅಭಿನಂದಿಸುತ್ತಾ "ರಾಣಿಯನ್ನು ಬ್ರಿಟಿಷರ ಸ್ನೇಹಿತೆ ಮತ್ತು ಅವಳು ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬ್ರಿಟಿಷರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದ್ದಳು" ಎಂಬುದನ್ನು ಅಭಿನಂದಿಸುತ್ತಾನೆ.

ಈ ಕೆಲವು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಆಧಾರಗಳು, ರಾಣಿಯು 1857ರ ಭಾರತದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಸಂಗ್ರಾಮ ಘಟನೆಗೆ ಹಲವು ಸಿಪಾಯಿಗಳನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಿದ್ದಳು ಎಂದು ತಿಳಿದವರಿಗೆ

ಆಘಾತ ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ವಿಷಯವೇನೆಂದರೆ 1857ರಲ್ಲಿ ಉತ್ತರ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ದಂಗೆ ಎದ್ದಾಗ ರಾಣಿ ಲಕ್ಷ್ಮೀಬಾಯಿಯು ಬ್ರಿಟಿಷರ ಎದುರು ಹೋರಾಡುವ ಬದಲು ತನ್ನ ಜನರ ವಿರುದ್ಧವೇ ದಂಗೆ ಎದ್ದಿದ್ದಳು. ಅದರಲ್ಲೂ ಝೂನ್ಸಿಯ ಸಿಂಹಾಸನಕ್ಕೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡಿದ್ದ ಸದಾಶಿವರಾವ್‌ರ ಮೇಲೆ ಮತ್ತು ಝೂನ್ಸಿಯಲ್ಲಿರುವ ಸ್ಥಳೀಯ ನಾಯಕರುಗಳ ವಿರುದ್ಧವೇ ಇದ್ದುದನ್ನು ಆನಂದ ಭಟ್ಟಾಚಾರ್ಯ ತಮ್ಮ ಕೃತಿಯ ಮೂಲಕ ನೆನಪಿಸುತ್ತಾರೆ.

1857ರ ದಂಗೆ ಮತ್ತು ಜಾತಿ ಶೋಷಣೆ

ಮಂಗಲ್‌ಪಾಂಡೆಯ ಹತ್ಯೆಯನ್ನು ಘಟನೆಯ ತಕ್ಷಣದ ಕಾರಣವೆಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು ಸತ್ಯವೆ. ಆದರೆ ಮಂಗಲ್‌ಪಾಂಡೆಯ ಆಕ್ರೋಶವು ಯಾವ ಪ್ರಕರಣಗಳ ಫಲಿತಾಂಶವಾಗಿತ್ತು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅರಿಯಬೇಕು.

ಬದ್ರಿನಾರಾಯಣ್ ಅವರ 'ವಿಮೆನ್ ಹೀರೋಸ್ ಆಂಡ್ ದಲಿತ್ ಅಸೆರ್ಶನ್ ಇನ್ ನಾರ್ತ್ ಇಂಡಿಯ – ಕಲ್ಚರ್, ಐಡೆಂಟಿಟಿ ಆಂಡ್ ಪಾಲಿಟಿಕ್ಸ್' ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಘಟನೆಗಳನ್ನು ತೆರೆದಿಡುತ್ತಾರೆ. ಜನವರಿ 22, 1857ರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ದಲಿತನಾದ ಮಾತಾಧೀನ್ ಭಂಗಿಯು ಗ್ರೆನೆಡಿಯರ್‌ನಲ್ಲಿ (ಪದಾತಿದಳದ ಗುಂಪು) ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಬ್ರಾಹ್ಮಣ ಸಿಪಾಯಿಯಾದ ಮಂಗಲ್ ಪಾಂಡೆಗೆ ತನಗೆ ನೀರು ಕೊಡುವಂತೆ ಕೇಳುತ್ತಾನೆ. ಆಗ ಮಂಗಲ್ ಪಾಂಡೆಯು ತನ್ನ ಲೋಟವನ್ನು ಕೆಳಜಾತಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿ ಮುಟ್ಟುವುದರಿಂದ ತಾನು ಅಪವಿತ್ರಗೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆಂದು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತಾನೆ. ಆಗ ಬಾಯಾರಿದ್ದ ಮಾತಾಧಿನ್ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾ, ಮಂಗಲ್ ಪಾಂಡೆಗೆ ಅವನ ಜಾತಿಯ ಮೇಲಿರುವ ಒಳಜಂಬವನ್ನು ಬಿಡಲು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ಮುಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಗೋವು ಹಾಗೂ ಹಂದಿಯ ಕೊಬ್ಬನ್ನು ಸವರಿದ್ದ ಹೊಸ ಸಿಡಿಮದ್ದುಗಳನ್ನು ನಿನ್ನ ಬಾಯಿಂದ ಕೀಳಲೇಬೇಕು ಮತ್ತು ಇದರಿಂದ ನೀನು ನಿನ್ನ ಜಾತಿಯನ್ನು ಬಹುಬೇಗ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಿ ಎಚ್ಚರಿಸುತ್ತಾನೆ. ಪಾಂಡೆಯು ತನ್ನ ಜಾತಿಯ ಪವಿತ್ರತೆಗಾಗಿ ಎಚ್ಚರಗೊಂಡು ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ತನ್ನ ದಳಕ್ಕೆ ತಿಳಿಸುತ್ತಾನೆ. ಸ್ಥಳೀಯ ಬ್ರಾಹ್ಮಣ ಸೈನಿಕರು ತಾವು ತಮ್ಮ ಮನೆಗಳಿಗೆ ಹಿಂದಿರುಗುವಾಗ ಯಾರೂ ಅವರೊಡನೆ ಊಟ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ಅತೃಪ್ತರಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಅಧಿಕಾರಿಗಳೊಡನೆ ತಮ್ಮ ವೈಮನಸ್ಸಿನ ಆತಂಕಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸುವುದನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಕೆಲವು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಈ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಿಳಿಯಬಹುದು. ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವೆಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ದೇಶಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಲ್ಲ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯೂ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಬಯಸುವವನಾಗಿರುತ್ತಾನೆ. ಹಾಗಿದ್ದರೆ 1857ರ ಘಟನೆಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಭಾರತದ ಪ್ರಥಮ ಸಂಗ್ರಾಮ ಎಂದು ಕರೆಯುವುದಾದರೆ ನಮ್ಮ ನೆಲದಲ್ಲೇ ಜೀವಿಸಿದ್ದ ಕೆಳಜಾತಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ನೀರನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಿದ ಬ್ರಾಹ್ಮಣ ಸಿಪಾಯಿ ಮತ್ತು ಸಿಡಿಮದ್ದುಗಳಲ್ಲಿರುವ ಗೋಮಾಂಸದ ಕೊಬ್ಬಿನ ಅಂಶವನ್ನು ಅವನ ಸಂಗಡಿಗರೊಡನೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಗೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಮೇಲ್ಜಾತಿಯ ಜನರ ಆಹಾರ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಮತ್ತು ಕೆಳಜಾತಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ನೀರನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸುವ ಕಾರಣದಿಂದ 1857ರ ದಂಗೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಬ್ರಾಹ್ಮಣ ಸಿಪಾಯಿಗಳಿಗೆ ಇದು ಜಾತಿ-ಯುದ್ಧವಾಗಿತ್ತೇ (ಧರ್ಮ ಯುದ್ಧವಲ್ಲ) ಹೊರತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಪಡೆಯಲು ಸಾರಿದ್ದ ಯುದ್ಧವಲ್ಲವೆಂಬುದನ್ನು ಸಹ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಿಳಿಯಬೇಕು. ಮಂಗಲ್‌ಪಾಂಡೆಯ ಕಿಚ್ಚು ಮತ್ತು ಆಕ್ರೋಶ ತನ್ನ ಜಾತಿಯ ಗೌರವದ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿತ್ತೇ ಹೊರತು ದಲಿತರು, ಮಹಿಳೆಯರು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ವರ್ಗದ ಜನರು ಭಾರತೀಯರಾಗಿ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಹೊಂದುವುದಲ್ಲವೆಂಬುದು ಪ್ರತಿ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನದ ಶಿಕ್ಷಕರು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. "ವೆನ್ ಪೀಪಲ್ ರೆಬೆಲ್" ಪಾಠದಲ್ಲಿ ಇವೆಲ್ಲ ಮಾಹಿತಿಯು ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಮಂಗಲ್‌ಪಾಂಡೆಯನ್ನು ವೈಭವೀಕರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವಾಗಿಲ್ಲವೆಂಬುದು ಸತ್ಯ.

1857ರ ದಂಗೆ ಮತ್ತು ವರ್ಗ ಸಂಘರ್ಷ

ಇತಿಹಾಸಕಾರ ಶೇಖರ್ ಬಂಧೋಪಾಧ್ಯಾಯರು ತಮ್ಮ "ಫ್ರಂ ಪ್ಲಾಸಿ ಟು ಪಾರ್ಟಿಸನ್ ಆಂಡ್ ಆಫ್ಟರ್" ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ 1857ರ ಘಟನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕೆಲವು ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. "1857ರ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಕೇವಲ ಸೈನಿಕರ ಬಂಡಾಯ ಎಂದು ಬಹಳ ಕಾಲಗಳಿಂದ ತಪ್ಪು ತಿಳಿದಿದ್ದಾರೆ. ಇದು ದಂಗೆಯೇ ಆಗಿದ್ದು ಇಲ್ಲಿ ಬಂಗಾಳದ ಸಿಪಾಯಿಗಳ ಜೊತೆ ಉತ್ತರ ಭಾರತ ಸಮಾಜದ ಹಳ್ಳಿಯ ರೈತಾಪಿ ವರ್ಗವೂ ಪಾಲ್ಗೊಂಡಿದ್ದರೆಂದೂ, ಹಾಗಾಗಿ ಘಟನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಕೇವಲ ಸಿಪಾಯಿಗಳ ಅತೃಪ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರ ವಿಚಾರಿಸದೆ ಕಂಪನಿಯ ಆಡಳಿತದ ಮೊದಲನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿದ್ದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಹೇಗೆ ರೈತಾಪಿ ವರ್ಗವನ್ನು ಅತೃಪ್ತಿಗೊಳಿಸಿತ್ತು ಎಂದು ತಿಳಿಯುವುದೂ ಆಗಿದೆ."

ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ 1857ರ ಘಟನೆಗಳು ಒಂದು ವೇಳೆ ಕೇವಲ ಜಾತಿ ಆಧಾರಿತ ಗುಂಪುಗಳಿಂದ ಏರ್ಪಟ್ಟವು ಎಂದು ತಿಳಿಯುವ ಮೂಲಕ ಈ ಕುರಿತ ಘಟನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಸಂಕುಚಿತಗೊಳಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ವರ್ಗ ಸಂಘರ್ಷವೂ 1857ರ ದಂಗೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿತ್ತು. ಇದನ್ನು ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಿಪಾಯಿ ದಂಗೆ ಎಂದು ಕರೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ದಂಗೆಯು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಬಂಗಾಳದ ಸೈನ್ಯಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಅನ್ವಯಿಸಿದ್ದದ್ದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ದಂಗೆಯು ಪೂರ್ಣಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತಾರಗೊಂಡಿದ್ದಾಗ, ಪಂಜಾಬ್ ಮತ್ತು ಗೂರ್ಖ ಸಿಪಾಯಿಗಳು ಅದರ ಅವನತಿಗಾಗಿ ದುಡಿದಿರುತ್ತಾರೆ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಮದ್ರಾಸ್ ಮತ್ತು ಬಾಂಬೆ ರೆಜಿಮೆಂಟ್‌ಗಳು ಇದರಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾಗದಿರುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮರೆಯಬಾರದು. ಇಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡ ಹೆಚ್ಚು ಸಿಪಾಯಿಗಳು ಬಂಗಾಳದವರೇ ಆಗಿದ್ದು, ಅದರಲ್ಲಿ ಈಸ್ಟ್ ಇಂಡಿಯಾ ಕಂಪನಿಯ ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಸಿಪಾಯಿಗಳು ಪಾಲ್ಗೊಂಡಿದ್ದರು.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಭಾರತದ, ಅದರಲ್ಲೂ ಬಂಗಾಳದ ಸೈನಿಕರಿಗೆ ಉಂಟಾದ ಕೆಲವು ಅತೃಪ್ತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರಿಸುವುದು ಸಹಜ

ಎನಿಸುತ್ತದೆ. ಸಿಪಾಯಿಗಳ ಸಂಬಳದ ಇಳಿತ, ಪಿಂಚಣಿಗಳ ಅಸಮಾನತೆ ಹಾಗೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ 1856ರಲ್ಲಿ ಒಂದು ವೇಳೆ ಸಿಪಾಯಿಗಳು ಅವರ ಪ್ರದೇಶದಿಂದ ಹೊರಗೆ ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸಿದರೆ ಸಿಗಬೇಕಾದ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಭತ್ಯೆಯನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿದ್ದನ್ನು ಸಿಪಾಯಿಗಳು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಖಂಡಿಸಿದರು. ಬ್ರಿಟಿಷರ ಅನೇಕ ಸುಧಾರಣೆಗಳು ಸೈನ್ಯದ ಮೇಲ್ಜಾತಿಯ ಸಿಪಾಯಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಜಾತಿಯ ಮತ್ತು ಧರ್ಮದ ಮೇಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಶೋಷಣೆ ಎಂದು ಕಂಡಿತ್ತೇ ಹೊರತು, ತಮ್ಮೊಡನೆಯೇ ಬದುಕಿದ್ದ ಕೆಳಜಾತಿಯ ಜನರ ನೋವುಗಳನ್ನು ಸೈನ್ಯ ಗ್ರಹಿಸಲಿಲ್ಲವೆಂಬುದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿರಬೇಕು.

ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಸೇನೆಯಲ್ಲಿದ್ದ ಬಹುಪಾಲು ಸಿಪಾಯಿಗಳು ಸಮವಸ್ತ್ರಗಳನ್ನು ತೊಟ್ಟ ರೈತರಾಗಿದ್ದರು. ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಅಧಿಕಾರಿ ಸರ್ ಜೇಮ್ಸ್ ಔಟರ್‌ಸಮ್ ದಂಗೆಯ ಮುನ್ನವೇ ಡಾಲ್‌ಹೌಸಿಗೆ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯನ್ನು ಕೊಟ್ಟಿರುವುದನ್ನು ಶೇಖರ್ ಬಂಧ್ಯೋಪಾಧ್ಯಾಯ ಅವರು ಹೀಗೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾರೆ: "ಔಧ್‌ನ ಎಲ್ಲಾ ವ್ಯವಸಾಯ ಕುಟುಂಬದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯವರು ತಮ್ಮ ಕುಟುಂಬದ ಯಾರನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸದೆ ಒಬ್ಬನಾದರೂ ಕಂಪನಿ ಸೇನೆಗೆ ಕಳುಹಿಸುತ್ತಾರೆ". ಔಧ್ ಅನ್ನು ಕಂಪನಿ ಸ್ವಾಧೀನಪಡಿಸಿಕೊಂಡ ಕೂಡಲೇ ಅಲ್ಲಿರುವ ಸಿಪಾಯಿಗಳು ಹಾಗೂ ಸಿಪಾಯಿ ರೈತರು ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಆಡಳಿತದ ಮೇಲಿಟ್ಟ ಭರವಸೆಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಲ್ಲಿ ಸಿಪಾಯಿಗಳ ಉಭಯ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು (ರೈತ ಮತ್ತು ಸೈನಿಕ) ಗಮನಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಕೇವಲ ಸಿಡಿಮದ್ದುಗಳ ವಿವಾದವೇ 1857ರ ನೇರ ಕಾರ್ಯ–ಕಾರಣ ಸಂಬಂಧವೆಂದು ಗ್ರಹಿಸುವುದು ಬೋಧನೆಯ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ವಿರೂಪಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

1857ರ ದಂಗೆ ಜರುಗಿದ ಸುಮಾರು 65 ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ ಬೃಹತ್ ಜನಚಳುವಳಿಯಾಗಿ ಗಾಂಧೀಜಿಯವರು ಕರೆನೀಡಿದ 1920ರ ಅಸಹಕಾರ ಚಳವಳಿಯನ್ನು ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಪಡೆದಾಗ ಅಂದಿನ ಇತರೆ ನಾಯಕರು ಗಾಂಧೀಜಿಯವರನ್ನು ಟೀಕಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೇವಲ ಚೌರಿಚೌರ ಘಟನೆಯ ಹಿಂಸೆಯ ಕಾರಣ ದೇಶಾದ್ಯಂತ ಭರವಸೆ ತುಂಬಿದ್ದ ಒಂದು ಮಹಾ ಹೋರಾಟವನ್ನು ವಾಪಸು ಪಡೆಯುವುದು ಸರಿಯೆ? ಎಂದು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಭಾರತದ ಜನರು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಹೋರಾಟವೆಂಬ ಮಹಾಕ್ರಾಂತಿಗೆ ಸಿದ್ಧರಿದ್ದರೆ? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆ ಉದ್ಭವವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದೇ ರೀತಿ 1857ರ ಕ್ರಾಂತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾರತೀಯ ಸಿಪಾಯಿಗಳು ಮೇಲುಗೈ ಪಡೆದಿದ್ದರೂ ಸಹ ನಮ್ಮ ನಡೆ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸಂವಿಧಾನದ ಕಡೆ ಸಾಗುತ್ತಿತ್ತೋ? ಅಥವಾ ಬಹದ್ದೂರ್ ಷಾ ಜಫರ್‌ನ ರಾಜ ಪ್ರಭುತ್ವ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿತ್ತೋ? ಎಂಬ ಜಿಜ್ಞಾಸೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

1) ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೆಲೆಗಟ್ಟು–2005, ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ
2) ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನ ಪೊಸಿಶನ್ ಪೇಪರ್–2005, ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ
3) ಬಂಧೋಪಾಧ್ಯಾಯ, ಶೇಖರ್, ಫ್ರಮ್ ಪ್ಲಾಸಿ ಟು ಪಾರ್ಟಿಸನ್ ಆಂಡ್ ಆಫ್ಟರ್, ಓರಿಯೆಂಟಲ್ ಬ್ಲ್ಯಾಕ್‌ಸ್ವಾನ್ 2015, ಪುಟಗಳು 169–179

4) ಭಟ್ಟಾಚಾರ್ಯ, ಆನಂದ, ಬೆಂಗಾಲ್ ಅಂಡ್ 1857(ಸೆಲೆಕ್ಷನ್ಸ್), ಕೆ. ಪಿ. ಬಗ್ಚಿ & ಕಂ. ಕಲ್ಕತ್ತಾ, 2013, ಪುಟಗಳು 7, 75–77
5) ನಾರಾಯಣ್, ಬದ್ರಿ, ವಿಮೆನ್ ಹೀರೋಸ್ ಆಂಡ್ ದಲಿತ್ ಅಸೆರ್ಶನ್ ಇನ್ ನಾರ್ತ್ ಇಂಡಿಯ – ಕಲ್ಚರ್, ಐಡೆಂಟಿಟಿ ಆಂಡ್ ಪಾಲಿಟಿಕ್ಸ್, ಸೇಜ್ ಪಬ್ಲಿಕೇಶನ್ ಪ್ರೈ.ಲಿ., 2006, ಪುಟ 97

ಸಂಜಯ್ ಡ್ಯಾನಿಯಲ್ : ಇತಿಹಾಸ ಮತ್ತು ಪುರಾತತ್ವ ಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಹೊಂದಿದ್ದು, ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್, ಬಳ್ಳಾರಿ ಜಿಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ 'ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನ' ವಿಷಯದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಗುರುಚೇತನ ತರಬೇತಿಯ ರಾಜ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿಯೂ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : sanjay.daniel@azimpremjifoundation.org

ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಲುವಾಗಿ ಲಂಡನ್ನಿನ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆಗಳ ಕುರಿತಾದ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನ

ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಒಳಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಒಳಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಒಂದು ಅಂಗ

– ಎಂ. ಎ. ಜ್ಯೋತಿ

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡು ಅವರ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಶಯವಾಗಿದೆ. ಬಹುಸಂಸ್ಕೃತಿ, ಬಹುಭಾಷಾ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಪೂರೈಸುವುದಂತೂ ಕಷ್ಟಸಾಧ್ಯವಾದುದು. ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕೆಂದು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಬಹುಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯುಳ್ಳ ಲಂಡನ್‌ನ ಒಂದು ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಒಂದು ಪ್ರಕರಣ ಅಧ್ಯಯನದ ರೂಪದಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸಿ ಆ ದೇಶದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಶಯಗಳಿಗೆ ಅವು ಹೇಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಾಗಿದೆ. ಜೊತೆಗೆ ವಿದೇಶಿ ನೆಲದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಪರ್ಯಾಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ರಮವನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿರುವ ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಯೊಂದಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಿ ನೋಡಲಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿನ ಒಳನೋಟಗಳು ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿರುವ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸಿ ನೋಡಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತವೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ಈ ಎರಡು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಬದಲಾವಣೆಗಳಾಗಿವೆ. ರಾಜ್ಯಸಭೆಯಲ್ಲಿ ಅನುಮೋದಿಸಲಾದ 'ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಬಿಲ್ 2008' ಹೇಳಿತ್ತು: 'ಈ ಕಾಯ್ದೆಯ ಅನ್ವಯ, ಸಮಾನತೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಜಾಸತ್ತೆಯ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯಬದ್ಧ ಮಾನವೀಯ ಸಮಾಜವನ್ನು ಕಟ್ಟಲು, ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡರೆ ಮಾತ್ರ ಸಾಧ್ಯ' (ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ 2016). ಈ ಬಿಲ್ 'ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು ನೀಡುವ

ಕಾಯ್ದೆ' ಎಂಬ ಚರಿತ್ರಾರ್ಹ ಕಾಯ್ದೆಯಾಯಿತು. ಇದರ ಮುಖಾಂತರ 6ರಿಂದ 14 ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ದೊರಕಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಕುಟುಂಬ, ಸಮುದಾಯದ ಸಹಕಾರದೊಂದಿಗೆ ಕೈ ಜೋಡಿಸಲು ಸರ್ಕಾರ ಬದ್ಧವಾಗಿದೆ. ಅವಕಾಶವಂಚಿತರಾದ ಬಾಲ ಕಾರ್ಮಿಕರು, ಅಲೆಮಾರಿಗಳು, ವಿಶೇಷ ಕಾಳಜಿ ಬೇಕಾಗುವ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ, ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ, ಭೌಗೋಳಿಕವಾಗಿ ಅಲ್ಲದೆ ಭಾಷಾ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರು, ಲಿಂಗಭೇದ ಮುಂತಾದ ಅನೇಕ ವಿವಿಧ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳಿಗೆ ಒಳಗಾದವರಿಗೆ, ಈ ಕಾಯ್ದೆ ಸಮಾನಾವಕಾಶ ನೀಡಿದ್ದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡಿದೆ.

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು 2005ರ ಪ್ರಕಾರ, ಒಳಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರಚಿಸುವುದರ ಮಹತ್ವ ಹೀಗಿದೆ: “ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಜಯಸಾಧಿಸಲು, ತಮ್ಮ ಆಂತರಿಕ ಶಕ್ತಿಗನುಸಾರವಾಗಿ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಸೂಕ್ತ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು ಹಾಗೂ ಬಲವರ್ಧಿಸುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕು. ಮಕ್ಕಳ ವೈವಿಧ್ಯಮಯವಾದ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವ-ಕಲಿಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಯೋಜಿಸಿರಬೇಕು.”

ಈ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣಾ ದಾಖಲೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಇದುವರೆಗಿನ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿ, ಅವುಗಳ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಒಂದು ದಿಟ್ಟ ಕರೆಯನ್ನು ನೀಡಿವೆ. ಆದರೆ ಇಷ್ಟೇ ಸಾಲದು. ಇವುಗಳ ಅಳವಡಿಕೆಗಾಗಿ ಬೇಕಾದ ಪರಿಶೀಲನ ಪಟ್ಟಿಗಳು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ತಯಾರಿಸಿ ನೀಡಬೇಕು. ಹಾಗಾಗಿ, ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಜಾರಿಗೆ ತಂದಿರುವ ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್ಡಮ್ (ಯು.ಕೆ.) ದೇಶದ ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಪ್ರಕರಣ ಅಧ್ಯಯನ (Case Study) ಇಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸುವುದು ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ಉದ್ದೇಶ

ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್ ದೇಶದ ಒಂದು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಲುವಾಗಿ, ಕೇವಲ ಅನ್ವೇಷಕ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, ಯಾವುದೇ ಶಾಸ್ತ್ರ ನಿರ್ಧಾರಿತವಲ್ಲದ ಅಥವಾ ತಾರ್ಕಿಕತೆ (Rationale) ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳದೆ ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಅದರಂತೆ ಲಂಡನ್‌ನ ಕಮ್ಯೂನಿಟಿ* ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಹೊರಬಂದ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ

* ಕಮ್ಯೂನಿಟಿ ಶಾಲೆ: ಲಂಡನ್‌ನಲ್ಲಿ ಬಗೆಬಗೆಯ ಶಾಲೆಗಳಿವೆ: ಸಮುದಾಯ (Community) ಶಾಲೆ, Foundation ಶಾಲೆ, ಅಕ್ಯಾಡೆಮೀಸ್, ಗ್ರಾಮರ್ ಶಾಲೆಗಳು, ಫೈತ್ ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಇವೆ. ಸಮುದಾಯ ಶಾಲೆಗಳು ರಾಜ್ಯದ ಶಾಲೆಯಾಗಿದ್ದು, ಯು.ಕೆ. National curriculumಅನ್ನು ಅಳವಡಿಸುತ್ತವೆ. ಇದನ್ನು ಲಂಡನ್‌ನ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದು, ಯಾವುದೇ ವ್ಯಾಪಾರಿಗರು ಅಥವಾ ಮತದ ಗುಂಪು ಅದನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸುವ ಉದ್ದೇಶ ಈ ಪ್ರಬಂಧದ್ದು. ಈ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಆ ದೇಶದ ಇಡೀ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸುವುದು ಸರಿಯಲ್ಲ.

ಹ್ಯಾನ್‌ವೆಲ್‌ನ ಲಂಡನ್‌ನ ಈಲಿಂಗ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್‌ಗೆ ಸೇರಿದ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಯಿತು.

ಸಂಶೋಧನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು

'ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿ' ಎಂದರೆ ಏನು? ಅಧ್ಯಯನದ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಅಳವಡಿಸುತ್ತಾರೆ? ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಆಚರಣೆಗಳು ದೇಶದ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ? ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಆ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು?

ಸಾಹಿತ್ಯ ಸಮೀಕ್ಷೆ

ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ

ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದರೆ ನೆರೆಹೊರೆಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಸ್ವಾಗತಿಸಿ ಅವರನ್ನು ಅವರವರ ವಯೋಮಾನಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ನಿಯತ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಓದಲು ಉತ್ತೇಜಿಸಿ, ಅವರನ್ನು ಶಾಲೆಯ ದಿನಚರಿಯ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು. ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದರೆ, ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿತು, ಕೂಡಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳು, ತರಗತಿಗಳು, ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು (Inclusion BC).

ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಸಲುವಾಗಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೀಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ: ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ತರಗತಿಗಳು, ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಹಾಗೂ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು.

ಕ್ರಾಸ್‌ಮನ್ (2016) ಅವರ ಪ್ರಕಾರ 'ಭಾಗವಹಿಸುವ ವೀಕ್ಷಣೆ' ಎಂಬುದನ್ನು 'Ethnographic ಸಂಶೋಧನೆ' ಎಂದು ಕೂಡ ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಿ ಯಾವ ಘಟನೆ / ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ, ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವರೋ, ಆ ಗುಂಪಿನ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿ ಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಭಾಗವಹಿಸುವ ವೀಕ್ಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧಕರು ಎರಡು ಭಿನ್ನ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಒಂದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ – ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಭಾಗವಹಿಸುವವ ಮತ್ತು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ವೀಕ್ಷಕ. ಭಾಗವಹಿಸುವ ವೀಕ್ಷಣೆಯಿಂದ ಕೆಲವು ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತರಿಸಬಹುದು. ಈ ಮೂಲಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು, ಅನುಮಾನಗಳನ್ನು ಪ್ರಾಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಅಥವಾ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಸಾಧ್ಯ. (ಡಿವಾಲ್ಟ್ ಮತ್ತು ಡಿವಾಲ್ಟ್, 2002). ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅನ್ವೇಷಕಿಯು ಭಾಗವಹಿಸುವ ವೀಕ್ಷಣೆ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಈ ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆ

ಹ್ಯಾನ್‌ವೆಲ್‌ನ ಲಂಡನ್‌ನ ಈಲಿಂಗ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್‌ಗೆ ಸೇರಿದ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಈ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಈ ಶಾಲೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 11ರಿಂದ 16 ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗಿ ಬರಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಾರಿಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಸಹ ಉಚಿತವಾಗಿತ್ತು.

ವೈವಿಧ್ಯತೆ: ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬ್ರಿಟಿಷರಲ್ಲದೆ ಪೋಲೆಂಡ್, ಭಾರತ, ಶ್ರೀಲಂಕಾ, ಪಾಕಿಸ್ತಾನ, ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾ, ಯುಕ್ರೇನ್, ರಷ್ಯಾ, ಸೊಮಾಲಿಯಾ ಮುಂತಾದ ದೇಶದ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದರು. ವಿವಿಧ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ಆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿದ್ದರು. ಆ ಶಾಲೆಯನ್ನು SEN ಸ್ಕೂಲ್* (Special Educational Needs) ಎಂದೇ ಘೋಷಿಸಲಾಗಿತ್ತು, ಏಕೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾ ಅಸಮರ್ಥತೆ (Learning disability), ವಿಕಲಾಂಗರು (Physical disability), ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಡವಳಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳುಳ್ಳವರು, ADHD, Spastic ಮುಂತಾದ ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ಇದ್ದರು. (ಈ ಶಾಲೆಯನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದ ಈಲಿಂಗ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್‌ನ ಜಾಲತಾಣದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತಹ ಸೌಕರ್ಯಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪೋಷಕರಿಗೆ ಮಾಹಿತಿಯಿದೆ). ವಿವಿಧ ಆರ್ಥಿಕ–ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ತರಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ಮಕ್ಕಳು ಅಲ್ಲಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಗುಂಪಿನವರೇ ಆಗಿದ್ದರು. ಈ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹಲವರಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆ ವಿದೇಶಿ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಇತ್ತು.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಯಾವ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಲಿಸಬಹುದು?

ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ತತ್ಸಮಾನವಾದ ಶಾಲೆ ಇದೆಯೆಂದು ಹೇಳಲಾಗದು. ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಆರ್ಥಿಕ–ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡಿದರೆ ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಯಾವುದೇ ಕಾರ್ಪೋರೇಷನ್ ಶಾಲೆಗೆ ಇದನ್ನು ಹೋಲಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ವೈವಿಧ್ಯತೆ, ಅಲ್ಲಿ ಒದಗಿಸಲಾಗುವ ಪರಿಕರಗಳು ಇವುಗಳನ್ನು ನೋಡಿದರೆ ಬೆಂಗಳೂರಿನಲ್ಲಿರುವ ಯಾವುದೇ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಶಾಲೆಗೆ ಸಮ ಎನ್ನಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ ಒಂದು ಅನನ್ಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಅರಿಯಲು ಈ ಶಾಲೆ ಒಂದು ಅವಕಾಶವನ್ನೊದಗಿಸಿತು.

ಅನ್ವೇಷಕಿಯಾಗಿ ಶಾಲೆಯ ಒಳಗೆ ಹೋಗುವುದು ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆ ಗಳಿಸುವುದು

ಶಾಲೆಯ ವಿಜ್ಞಾನ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂಸೇವಕ ಸಹಾಯಕ ಶಿಕ್ಷಕಿ

---

* SENಸ್ಕೂಲ್ ಎಂದರೆ ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬೋಧಿಸಲು ಸೌಲಭ್ಯಗಳಿದ್ದ ಶಾಲೆ.

(Teaching Assistant -TA*) ಆಗಿ ಈ ಸಂಶೋಧಕಿ ಸೇರಿದರು. ಇದರಿಂದ ಆ ವಿಭಾಗದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಲಸಮಾಡುವ ರೀತಿಯನ್ನೂ, ಈ ಶಾಲೆಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನೂ ಅರಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯವಾಯಿತು. ಟಿ.ಎ. ಆಗಿ ಮೂರು ತಿಂಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ ನಂತರ 'ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆಗಳು' ಬಗ್ಗೆ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಲು ವಿಭಾಗದ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರ ಬಳಿ ಅಪ್ಪಣೆ ಕೇಳಿದಾಗ ಅವರು ತುಂಬಾ ಉತ್ಸಾಹ ತೋರಿದರು. ಈ ಅಧ್ಯಯನ ಅವರಿಗೆ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಕಂಡುಬಂದಿತು.

ವಿಷಯ ಮಂಡನೆಯ ಹರಿವು

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವೀಕ್ಷಿಸಿದುದನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯ ವೀಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದರ ನಂತರ ವಿಮರ್ಶೆ (Interpretation) ನಂತರ ಪ್ರತಿಫಲನವನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಘಟನೆಯನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹಿನ್ನೆಲೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಕೆಲವು ಕಡೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ತದ ನಂತರ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಮಾಡಿ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ನೀಡಿದೆ.

ವೀಕ್ಷಣೆಗಳು

(ಅ) ಸಾಮಾನ್ಯ ವೀಕ್ಷಣೆಗಳು

ಸಾಮಾನ್ಯ ವೀಕ್ಷಣೆ : 1

ದಿನದ ಮೊದಲ 20 ನಿಮಿಷಗಳು

ಬೆಳಗಿನ 8.40ಕ್ಕೆ ಶಾಲೆ ಆರಂಭ. ಸಮೂಹಸಭೆ (ಅಸೆಂಬ್ಲಿ) ಹಾಗೂ ಪ್ರಾರ್ಥನೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಯ ಮೊದಲ 20 ನಿಮಿಷಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಜರಿ ಗುರುತಿಸುವುದು, ಆವತ್ತಿನ ಸುದ್ದಿಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವುದು, ಕೆಲವು ಹಿತ ನುಡಿ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಯಾವುದಾದರೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚೆ ಇರುತ್ತಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಚಡಪಡಿಕೆ/ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ತಗ್ಗಿಸಿ ಒಂದೆಡೆ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಸಮಯವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ವೇಳೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವ ಬೋಧನೆಯನ್ನೂ ಮಾಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

---

* TA – ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಯಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದು ಟಿ.ಎ.ಯ ಕೆಲಸ. ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಓದಲು, ಬರೆಯಲು, ಗಣಿತ, ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವುದು ಮುಂತಾದವುಗಳಲ್ಲಿ ತೊಂದರೆ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದು ಈ ಟಿ.ಎ ಯ ಕೆಲಸ. ಇವರು ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಹಂಚುವುದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾಡಿರುವ ಮನೆ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುವುದು, ಟೆಸ್ಟ್‌ಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದು, ವಿಜ್ಞಾನ ಪ್ರಯೋಗಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದು ಮುಂತಾದವುಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವರು. ಯಾವುದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲೂ ನೇರವಾಗಿ ಬೋಧನೆ ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಟಿ.ಎ.ಗೆ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ.

'ನಂಬುಗೆಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳು' ಎಂಬ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಲ್ಲ ಧರ್ಮಗಳ ಮತ್ತು ನಂಬುಗೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ಹಬ್ಬಗಳನ್ನು ಸಹ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಚರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾ: ದೀಪಾವಳಿ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಕ ಉಡುಗೆಗಳನ್ನು ಧರಿಸಲು, ಮಣ್ಣಿನ ಹಣತೆಗಳನ್ನು ಬೆಳಗಿಸಲು, ರಂಗೋಲಿ ಹಾಕಲು ಅವಕಾಶ ಕೊಡಲಾಗಿತ್ತು. ಮುಕ್ತ ಅವಕಾಶ ಇದ್ದುದರಿಂದ ಭಾರತೀಯ ಮೂಲದವರಲ್ಲದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಇದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.

ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ

ಧಾರ್ಮಿಕ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಬಲಾತ್ಕಾರವಾಗಿ ಹೇರಲಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ತಮ್ಮ ನಂಬುಗೆಗಳಿಗನುಸಾರವಾಗಿ ಅವರು ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಇತ್ತು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲ ಧರ್ಮಗಳನ್ನೂ ಸಹನೆಯಿಂದ ನೋಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ಸಾಮಾನ್ಯ ವೀಕ್ಷಣೆ : 2

ಊಟದ ವಿರಾಮ

ಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಜತೆ ಸರದಿಯಲ್ಲಿ ಊಟಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ನಿಲ್ಲುತ್ತಿದ್ದರು. ಸಂಶೋಧಕಿ ಸಹ. ನಮ್ಮ ಇಚ್ಛೆಯಂತೆ ಬೇಕಾದ ತಿನಿಸನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಅನ್ನ, ಪಲ್ಯ, ಪಾಸ್ತಾ, ತರಕಾರಿ, ಬ್ರೆಡ್/ರೊಟ್ಟಿ ಮತ್ತು ಬೇಯಿಸಿದ ಕಾಳು, ಬೇಯಿಸಿದ ಆಲೂಗಡ್ಡೆ, ಚಿಕನ್ ಇತ್ಯಾದಿ ಇರುತ್ತಿತ್ತು. ಅವರು ಆಯ್ದುಕೊಂಡ ತಿನಿಸನ್ನು ಬಡಿಸುವ ಹೆಂಗಸರು ಅಳತೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಬಡಿಸುವರು. 'ಹಲಾಲ್ ಮೀಟ್'ಗಾಗಿ ಹಿಜಾಬ್ ಧರಿಸಿರುವ ಹುಡುಗಿಯರು ಸಾಲಿನಲ್ಲಿ ನಿಲ್ಲುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರಲ್ಲಿ ಸೊಮಾಲಿಯಾ ಮುಂತಾದ ಆಫ್ರಿಕಾದ ದೇಶಗಳವರೂ ಇದ್ದರು. ತಂಪು ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲಿರಿಸಿದ ಕತ್ತರಿಸಿದ ಹಣ್ಣುಗಳು, ಡಬ್ಬಿಗಳಲ್ಲಿ ತುಂಬಿಸಿದ್ದ ಹಣ್ಣಿನ ರಸ, ಮೊಸರು ಸಹ ದೊರೆಯುತ್ತಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮಗೆ ಬೇಕಾದ ಊಟ, ಹಣ್ಣು ಮತ್ತು ಪಾನೀಯಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು, ಹಣ ಪಾವತಿಸಿ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದರು. ಕೆಲವರಿಗೆ ಉಚಿತ ಊಟದ ಕೂಪನ್ ದೊರೆಯುತ್ತಿತ್ತು.

ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು, ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಸಮಾನವಾಗಿ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಎಲ್ಲರ ಆಹಾರ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನೂ ಗೌರವಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹಣ ಕೊಟ್ಟು ಆಹಾರ ಕೊಳ್ಳಲಾಗದವರು, ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಕಷ್ಟದಲ್ಲಿರುವವರು ತಮ್ಮ ಕಷ್ಟವನ್ನು ತಿಳಿಯಪಡಿಸಿದರೆ, ಅಂತಹವರಿಗೆ ಕೌನ್ಸಿಲ್‌ನಿಂದ ಉಚಿತ ಆಹಾರವನ್ನು ಒದಗಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ಸಾಮಾನ್ಯ ವೀಕ್ಷಣೆ : 3

ಸಾಮರ್ಥ್ಯನುಸಾರ (Ability based) ಮತ್ತು ಭಿನ್ನ ಬೋಧನೆ (Differentiation) ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ಅ) ಒಂದು ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ

ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು – ಮೇಲಿನ ಹಂತದ ಗುಂಪು (Top set), ಮಧ್ಯಮ ಹಂತದ ಗುಂಪು (Middle set) ಮತ್ತು ತಳ ಹಂತದ ಗುಂಪು (Bottom set). ಒಂದು ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ತಿಳುವಳಿಕೆಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಸರೇ ಸೂಚಿಸುವಂತೆ ಮೇಲಿನ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಮೂರೂ ಗುಂಪುಗಳಿಗನುಸಾರವಾಗಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಅವರಿಗೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕ ರೂಪಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು.

ಆ) ವಿಜ್ಞಾನದ ಒಂದು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿದ್ದವಳೇ ಬೇರೆ ಪಾಠಗಳಲ್ಲೂ ಅದೇ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕೆಂದಿರಲಿಲ್ಲ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಷಯದಲ್ಲೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.

ಇ) ತರಗತಿಯೊಳಗಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನೂ, ಮನೆಪಾಠಗಳನ್ನೂ ಕ್ರಮವಾಗಿ ಮತ್ತು ಆಗಿಂದಾಗಲೇ ನಿರ್ಣಯಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಒಂದು ಅವಧಿಯ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಈ ನಿರ್ಣಯದ ಸಾರಾಂಶ ಕೊಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಟೆಸ್ಟ್/ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮೊದಲು ಘೋಷಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಧನೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರಯತ್ನ, ಎರಡನ್ನೂ ಅಳೆಯಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಪರಿಶ್ರಮದಿಂದ ಸಾಧನಾ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟಿದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮೇಲಿನ ಗುಂಪಿಗೆ ಕಳುಹಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

(ಆ) ಘಟನೆಗಳು

ಘಟನೆ 1: ಟಿ.ಎ. ಆಗಿ ನಾನು ವಿಜ್ಞಾನ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿದ್ದೆ. ಶಿಕ್ಷಕಿ ಹಿಂದಿನ ತರಗತಿಯ ಪಾಠದ ಪುನರುಚ್ಚಾರಣೆ ಮಾಡಿ, ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟಿದ್ದರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದಿಕೊಂಡು ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಬರೆಯಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಜೇನ್ ಎಂಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿ ಏನೋ ಯೋಚಿಸುತ್ತ ಸುಮ್ಮನೆ ಕುಳಿತಿದ್ದಳು. ಶಿಕ್ಷಕರಾರೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವಂತೆ ನೇರವಾಗಿ ಹೇಳುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅವರು ತಾವಾಗಿಯೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಚರ್ಚೆ ಇರುತ್ತಿತ್ತು. ನನ್ನನ್ನು ಕಂಡು ಕೆಲಸ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬಹುದೆಂದು ನಾನು ಜೇನ್ ಬಳಿ ಹೋದೆ. ಅವಳಿಗದು ಹಿಡಿಸಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕಿ ಅಲ್ಲಿಗೆ ಬಂದಾಗ ಅವಳು ತಲೆ ತಗ್ಗಿಸಿ 'ಇವಳೇಕೆ ನನ್ನ ಹಿಂದೆ ಬಿದ್ದಿದ್ದಾಳೆ?' ಎಂದಳು. 'ಆಕೆಗೊಂದು ಹೆಸರಿದೆ– ಆಕೆ ಮಿಸ್ ಮಿರ್ಲೆ' ಎಂದರು ಶಿಕ್ಷಕಿ. ಆಗ ನಾನು ಅವಳ ಬಳಿ ಹೋಗಿ ಅವಳಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಹೇಳಲು ಮೊದಲಿಟ್ಟೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಅವಳು ಕೊಂಚ ಉತ್ಸುಕತೆ ತೋರಿದಳು.

ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ : ಭಾರತೀಯ ಶಾಲಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ 'ಬರಿ', 'ಕಾಪಿ ಮಾಡು', 'ಓದು' ಎಂದೆಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿರ್ದೇಶನ ಕೊಡುವ ಪದ್ಧತಿಯಿಂದ ಬಂದ ಈ ಸಂಶೋಧಕಿ ಮಕ್ಕಳೊಡನಾಡಲು ಹೊಸ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕಾಯಿತು. ತಾವಾಗಿಯೇ ಕಲಿಯಲಾರದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಟಿ.ಎ.ಗಳು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ತನಗೆ ಟಿ.ಎ ಸಹಾಯ ದೊರಕುವುದೆಂದು ಭರವಸೆ ಸಿಕ್ಕ ಮೇಲೆ ಜೇನ್ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಳು.

ಘಟನೆ 2 : ತಳ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮಿಸ್ಟರ್ ಜಿ. ವಿಜ್ಞಾನ

ಬೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ನಾನೂ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿಡಿಯೋ ರೆಕಾರ್ಡ್ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೆ. ಮಿಸ್ ಕ್ಲೂನಿ ಎಂಬ ಇ.ಎಫ್.ಎಲ್. (EFL) ಸಹಾಯಕಿ ಮಿಸ್ಟರ್ ಜಿ. ಅವರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಳು. ಶ್ಯಾನೆಲ್ ಎಂಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿ ತುಂಬಾ ಅಸಮಾಧಾನ ಗೊಂಡಿದ್ದು ತನ್ನ ಬ್ಯಾಗನ್ನು ಲಾಕರ್‌ನಲ್ಲಿ ಇಡಲು ಒಪ್ಪಲಿಲ್ಲ. ಮಿಸ್ಟರ್ ಜಿ. ಅವಳ ಬಳಿ ಹೋಗಿ ನಯವಾಗಿ, ಪ್ಲೀಸ್ ಶ್ಯಾನೆಲ್, ಥ್ಯಾಂಕ್ ಯು ಎಂದ ಮೇಲೆ ಅರೆ ಮನಸ್ಸಿನಿಂದ ತನ್ನ ಬ್ಯಾಗನ್ನು ಲಾಕರ್‌ನಲ್ಲಿಡಲು ಒಪ್ಪಿದಳು. ಶ್ಯಾನೆಲ್‌ನ ಅಸಮಾಧಾನ ಹೋಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಮಿಸ್ಟರ್. ಜಿ. ಪಾಠ ಆರಂಭಿಸಿದರು. ವಿಷಯ: 'ದೇಹದ ರಕ್ಷಣೆಗಾಗಿ ಚರ್ಮ'. ಒಮ್ಮೆ ಅವಳ ಗಮನವನ್ನು ತಮ್ಮೆಡೆ ಸೆಳೆಯಲು ಮಿಸ್ಟರ್ ಜಿ. ಶ್ಯಾನೆಲ್‌ಳ ಹೆಸರನ್ನು ಕರೆದಾಗ, ಅವಳು ಕೋಪಗೊಂಡು, ವಿರೋಧಿಸುತ್ತ 'ನನ್ನನ್ನೇಕೆ ಶ್ಯಾನೆಲ್ ಎಂದು ಕರೆಯುವಿರಿ?' ಎಂದಾಗ ಮಿಸ್ಟರ್ ಜಿ. ಅದನ್ನಲ್ಲಿಗೆ ಬಿಟ್ಟು ಪಾಠವನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿದರು. ಪಾಠ ಮುಂದುವರೆಯಿತು. ಸ್ವಲ್ಪ ಸಮಯದ ನಂತರ ಮಿಸ್ಟರ್ ಜಿ. ಕಣ್ಣನ್ನು ಉಜ್ಜಿಕೊಂಡು, ಹೀಗೆ ಉಜ್ಜುವುದರಿಂದ ಕೀಟಾಣುಗಳು ಕಣ್ಣೊಳಕ್ಕೆ ಸೇರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಆಗ ಶ್ಯಾನೆಲ್ ಮುಂದಿನ ಹುಡುಗಿಯ ತಲೆಯಿಂದ ಕೂದಲೊಂದನ್ನು ಕಿತ್ತಳು. ಶ್ಯಾನೆಲ್‌ಗೆ 'I officially warn you not to touch another student' ಎಂದು ಮಿಸ್ಟರ್. ಜಿ. ಅಧಿಕಾರಯುತವಾಗಿ ಹೇಳಿದರು. ಶ್ಯಾನೆಲ್ ತಕ್ಷಣವೇ ಅವರು ಕಣ್ಣು ಮುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದುದನ್ನು ನೋಡಿ, 'ನೀವೇಕೆ ಕಣ್ಣು ಮುಟ್ಟಿ ಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವಿರಿ?' ಎಂದು ಜೋರಾಗಿ ನಗುತ್ತ ಹೀಯಾಳಿಸಿದಳು. ಮಿಕ್ಕ ಹುಡುಗಿಯರು ನಕ್ಕರು. ತನಗೇನೂ ಆಗಿಲ್ಲವೆಂಬಂತೆ ಮಿಸ್ಟರ್ ಜಿ. ಪಾಠಕ್ಕೆ ಹಿಂತಿರುಗಿದರು.

ಹಿನ್ನೆಲೆ : ತೊಂದರೆಗೊಳಗಾದ ಒಂದು ಆಫ್ರಿಕನ್-ಅಮೆರಿಕನ್ ಕುಟುಂಬಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ್ದ ಶ್ಯಾನೆಲ್‌ನ್ನು ಒಂದು ಹೋಮ್‌ನಲ್ಲಿ ಬಿಡಲಾಗಿತ್ತು. ಅವಳಿಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಡವಳಿಕೆಯ ತೊಂದರೆಗಳಿದ್ದವು. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವಳು ದುಗುಡದಿಂದ, ಮೊಂಡಾಗಿ ಅಥವಾ ಸಿಡುಕಿನಿಂದ ಕೂಗುತ್ತಿದ್ದಳು. ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವಳನ್ನು ಅವಳ ದುರ್ನಡತೆಗಾಗಿ ತರಗತಿಯಿಂದ ಹೊರಕ್ಕೆ ಕಳಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಮಿಸ್ಟರ್ ಜಿ. ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳಿಂದ ವಿಜ್ಞಾನ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆ ಗ್ರಹಿಕೆ ಇದ್ದುದಲ್ಲದೆ ಏಕಾಗ್ರತೆಯೂ ಇತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಅವರು ದೃಢತೆಯಿಂದಿರುತ್ತಿದ್ದರಲ್ಲದೆ, ಸುಲಭವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸಮತೋಲನ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

ವಿಮರ್ಶೆ : ಶ್ಯಾನೆಲ್‌ಳಂತಹ ಮಕ್ಕಳ ಜತೆ ಹೇಗೆ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಅವರಿಗೆ ಖಚಿತವಾಗಿ ತಿಳಿದಿತ್ತು. ಅವರ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಆತಂಕ ಒದಗಿದಾಗ ಅವರು ಆ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಿದ್ಧರಿದ್ದರು. ತರಗತಿಯ ಶಿಸ್ತುಭಂಗ ಮಾಡಿದಾಗಲೂ ಸಹ ಅವರು ಎದುರಿಸಲು ಸಿದ್ಧರಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಕೋಪ ಬೇಸರಗಳಿಲ್ಲದೆ ಹುಡುಗಿಯನ್ನು ಸಂಭಾಳಿಸುವ ಕೌಶಲ ಸಹ ಅವರಿಗಿತ್ತು. ಒಂದು ಮಗುವಿನ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನೇ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿಸದೆ, ತರಗತಿಯ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲು ಅವರು ಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದರು. ನಡತೆಯ ದೋಷಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ 'ಒಳಗೊಂಡಾಗ' ಅವರಿಗಾಗಿ ಮಾನದಂಡವನ್ನು

ಸಡಿಲಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಅಂತಹವರನ್ನು ತರಗತಿಯಿಂದ ಹೊರಹಾಕಿದಾಗ ಅವರು ಒಂಟಿತನ ಅನುಭವಿಸುವುದಲ್ಲದೆ, ಕಲಿಕಾ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೂ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಂತೆ ಆಗುತ್ತದೆ.

ಘಟನೆ 3 : 9ನೇ ತರಗತಿಯನ್ನು ನಾನು ವೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಿದ್ದೆ. ವಿಜ್ಞಾನ ಪ್ರಯೋಗ ನಡೆಯುತ್ತಿತ್ತು. ಆಡಿನ ಕಣ್ಣಿನ dissection ಮಾಡುವ ಪಾಠ. ಇಬ್ಬಿಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಂದು ಕಣ್ಣು ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ಮಿಸ್ಟರ್ ಜಿ. ಒಂದು ಮೀಟಿಂಗ್‌ನಲ್ಲಿದ್ದುದರಿಂದ ತರಗತಿಗೆ ಐದು ನಿಮಿಷ ತಡವಾಗಿ ಬರುವವರಿದ್ದರು. ಅಲ್ಲಿಯ ತನಕ ತರಗತಿಯ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ನನ್ನದು. ನಾನು ನೋಡುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಕೆಲವು ಹುಡುಗರು ಆಡಿನ ಕಣ್ಣಿನ ಜೊತೆ ಆಟವಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು. ಕಣ್ಣಿನ ಗುಡ್ಡೆಯನ್ನು ಮೇಲೆಸೆಯುವುದು, ತಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಹಿಡಿಯುವುದು ಮಾಡತೊಡಗಿದರು. ಹಿಂದು ಆಗಿದ್ದ ನನಗೆ ಇದನ್ನು ಸಹಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವಾಯಿತು. ಕಲಿಕೆಯ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಆಟವಾಡಲು ಬಳಸಬಾರದೆಂದು ನಾನು ಹೇಳಲು ಯತ್ನಿಸಿದೆ. ಆದರೆ ಹುಡುಗರು ಕಣ್ಣು ಗುಡ್ಡೆಯನ್ನು ಕೈಯಲ್ಲಿ ಹಿಂಡಿದರು. ನನ್ನ ಕಣ್ಣಿನಿಂದ ನೀರು ಹೊರಬಂದ ಕೂಡಲೇ ಎಲ್ಲರೂ ನಗತೊಡಗಿದರು. ಆಂಡ್ರೂ ಎಂಬ ಹುಡುಗನಿಗೆ ಹಲವು ಬಾರಿ ಬೇಡ ಎಂದು ಹೇಳಿದ ಮೇಲೂ ಅವನು ನಿಲ್ಲಿಸಲಿಲ್ಲ. ಅವನ ಕೈಯನ್ನು ಮೆಲ್ಲಗೆ ಹಿಡಿದೆ. ಅವನು 'ಮಿಸ್ ನೀವೇಕೆ ನನ್ನ ಕೈಹಿಡಿಯುತ್ತೀರಿ?' ಎಂದು ಕೇಳಿದ ಕೂಡಲೇ ನಾನು ಅವನ ಕೈ ಬಿಟ್ಟೆ. ಮಿಸ್ಟರ್ ಜಿ. ತರಗತಿಗೆ ಬಂದುದರಿಂದ ಅಲ್ಲಿಗೆ ಆ ವಿಷಯ ಮುಕ್ತಾಯಗೊಂಡಿತ್ತು.

ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ನಾನು ಬೇರೆ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೂ, ಲ್ಯಾಬ್ ಅಸಿಸ್ಟೆಂಟ್‌ಗಳ ಜೊತೆಗೂ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದಾಗ, ಅವರು ಹೇಳಿದ್ದು: ಇದು ನಂಬಿಕೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿದ್ದು. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಹೇರುವುದಿಲ್ಲ. ಯಾವುದೇ ಹೂವು, ಹಣ್ಣು ಇವುಗಳಂತೆಯೇ ಆಡಿನ ಕಣ್ಣಿನ ಬಗೆಗೂ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕುತೂಹಲ ಇರುತ್ತದೆ. ಈ ಆಯಾಮ ನನಗೆ ಹೊಸದು. ನನ್ನ ಪಾಲಿಗೆ ಅದೊಂದು ಸತ್ತ ಪ್ರಾಣಿ. ಸತ್ತ ಪ್ರಾಣಿಯನ್ನು ಗೌರವಿಸಬೇಕೆಂಬುದು ನನ್ನ ನಂಬಿಕೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು dissection ಮಾಡಲು ಇಚ್ಛಿಸದಿದ್ದರೆ ಅದರ ವಿಡಿಯೋವನ್ನು ತೋರಿಸಿ ಆ ಪಾಠ ಕಲಿಸಬಹುದು.

ವಿಮರ್ಶೆ

1) ಶಿಕ್ಷಕನ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧವಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನಂಬಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಗೌರವ ಕೊಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕ ಗೌರವಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಇದರ ಅರಿವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಿತ್ತು.
2) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನಂಬಿಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಇದನ್ನು ನೋಡಬೇಕೆ ಹೊರತು, ಶಿಕ್ಷಕನ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದಲ್ಲ. ಆಘಾತಕಾರಿ, ನ್ಯಾಯ ಬಾಹಿರ, ನೀತಿ ಬಾಹಿರ ಎಂದು ನೀತಿ ಸಂಹಿತೆಯಲ್ಲಿ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟ ವಿನಹ, ಮಿಕ್ಕಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು

ತಮ್ಮ ಅಧಿಕಾರ ಬಲದಿಂದ ತಮ್ಮ ನಂಬುಗೆಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಹೇರಲು ಅವಕಾಶವಿರಲಿಲ್ಲ.

3) ಪ್ರೀತಿಯಿಂದ, ಸ್ನೇಹದಿಂದ ಬೆನ್ನು ತಟ್ಟುವುದಲ್ಲದೆ ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ 'ಮುಟ್ಟುವಿಕೆಗೆ' ನಿರ್ಬಂಧ ಇತ್ತು. ತಮ್ಮ ಹಕ್ಕುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಳ್ಳೆ ಅರಿವು ಇತ್ತು.

ಪ್ರತಿಫಲನ : ವೀಕ್ಷಕಿಯಾಗಿ ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ನನ್ನ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಪೂರ್ವ ಗ್ರಹಗಳು ತಲೆ ಹಾಕುತ್ತಿದ್ದವು. ನನ್ನ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡ ಮೇಲೆ ನಾನು ಹೆಚ್ಚು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿ ವೀಕ್ಷಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಹಾಯವಾಯಿತು.

ಘಟನೆ – 3 : ಕೆಳಸ್ತರದ 9ನೇ ತರಗತಿ. ಮಿಸ್ಟರ್ ಪಿ. ಅವರ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು Gas exchange systems ಎಂಬ ಪಾಠವನ್ನು ಓದುತ್ತಿದ್ದರು. ತಮ್ಮ ಉಸಿರಾಟವನ್ನು ಅಳತೆ ಮಾಡುವ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮಿಸ್ಟರ್ ಪಿ. ಕೊಟ್ಟಿದ್ದರು. ಫುಟ್‌ಬಾಲ್ ಆಟದ ನಂತರ ತನಗೆ ಹೇಗೆನಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹ್ಯಾರಿಯನ್ನು ಮಿಸ್ಟರ್ ಪಿ. ಕೇಳಿದರು. ಫುಟ್‌ಬಾಲ್ ನಂತರ ತನ್ನ ಉಸಿರಾಟ ಮತ್ತು ಹೃದಯ ಬಡಿತ ಹೆಚ್ಚಾಗುವುದೆಂದು ಹ್ಯಾರಿ ಹೇಳಿದ. ಅವನು ತುಂಬಾ ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದ. ನಂತರ ಮಿಸ್ಟರ್ ಪಿ. ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೊಟ್ಟರು.

1. ಎದೆಯ ಮೇಲೆ ಕೈಯಿರಿಸಿ, ವಿಶ್ರಮಿಸಿ. ಹೃದಯಬಡಿತ ವಿಶ್ರಾಂತಿ ವೇಳೆ ಕಡಿಮೆಯಾಗುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ.
2. ಬಾಯಿನ ಮೇಲೆ ಕೈಯಿರಿಸಿಕೊಂಡು, ನಿಮ್ಮ ಶ್ವಾಸವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ (ಶ್ವಾಸಕ್ರಿಯೆ ಪ್ರಯತ್ನ ಮತ್ತು ಅಪ್ರಯತ್ನ ಕ್ರಿಯೆ ಎರಡೂ ಕೂಡಿದ ಕ್ರಿಯೆ).
3. ಆರು ಸೆಕೆಂಡುಗಳಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಬಾರಿ ಉಸಿರನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಿರೆಂದು ಎಣಿಕೆ ಮಾಡಿ ಅದನ್ನು 10 ರಿಂದ ಗುಣಿಸಿ ಇದೇ ನಿಮ್ಮ 1 ನಿಮಿಷದ ಶ್ವಾಸದ ಗತಿ (rate). ನಿಮ್ಮ ಉಸಿರನ್ನು ಒಂದು ನಿಮಿಷಕ್ಕೆ 1 ಬಾರಿ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿ.
4. ಈಗ 5 ನಿಮಿಷ ಹೊರಗೆ ಹೋಗಿ ಓಡಿ ಬಂದು ನಿಮ್ಮ ಉಸಿರನ್ನು ಅಳತೆ ಮಾಡಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಉಸಿರಿನ ವೇಗವನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ 10 ನಿಮಿಷಗಳ ನಂತರ ಮತ್ತೆ ತರಗತಿಗೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಮತ್ತೆ 6 ಸೆಕೆಂಡುಗಳಲ್ಲಿ ಉಸಿರಾಟದ ವೇಗವನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಆ ದಿನ ಹ್ಯಾರಿ ಬಹಳ ಚೆನ್ನಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಂಡ. ಅವನೇ ಮೊದಲಿಗನಾಗಿ ಎಲ್ಲ ಅಳತೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡು, ಬೋರ್ಡ್ ಮೇಲೆ ಒಂದು ಗ್ರಾಫ್ ಬರೆದು ತನ್ನ ಅಳತೆಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಿದ.

ಹಿನ್ನೆಲೆ : ಹ್ಯಾರಿ ಬಲಶಾಲಿ ಹುಡುಗ. ಒಳ್ಳೆ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದಿದ್ದ ಅವನು ಒಳ್ಳೆಯ ಫುಟ್‌ಬಾಲ್ ಆಟಗಾರನಾಗಿದ್ದ. ಅವನಿಗೆ ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) ತೊಂದರೆ ಇತ್ತು. ಕಾರಣವಿಲ್ಲದೆ ಚಡಪಡಿಸುತ್ತಾ ಆಗಾಗ್ಗೆ ಎದ್ದು ಕ್ಲಾಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲಿಂದಿಲ್ಲಿಗೆ ಅಡ್ಡಾಡುವವನು. ಒಂದೆರಡು ಬಾರಿ ಅವನನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಸಿ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವನನ್ನು ತರಗತಿಯಿಂದ ಹೊರಹಾಕುತ್ತಿದ್ದರು, ಅವನಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ತೊಂದರೆ (learning disability) ಇದ್ದು ತನ್ನ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

ವಿಮರ್ಶೆ : ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಅವನ ಆಸಕ್ತಿಗಳ ಅರಿವು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಅನೇಕ ವೇಳೆ ಒಂದು ವಿಷಯದತ್ತ ಗಮನವಿಡಲು ADHD ಉಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಅವರು ವಿಪರೀತ ಚಟುವಟಿಕೆಯುಳ್ಳವರು. ಆದರೆ ಅವರಿಗೆ ಇಷ್ಟವಾದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಮನಸ್ಸನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬಲ್ಲರು. ವೇಗವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಲ್ಲರು ಮತ್ತು ಮಿಕ್ಕವರು ಕಾಣದ ವಿವರಗಳನ್ನೆಲ್ಲ ಅವರು ಕಾಣಬಲ್ಲರು. ಹ್ಯಾರಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಅವನ ಬಗ್ಗೆ ಇದ್ದ ತಮ್ಮ ಅರಿವನ್ನು ಮಿಸ್ಟರ್ ಪಿ. ಅವರು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಅವನಲ್ಲಿ ಉತ್ಸಾಹ ತುಂಬಿದ್ದನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಕಂಡೆ.

ಫಲಿತಗಳ ಸಾರಾಂಶ

ಅಧ್ಯಯನದ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಮೂರು ಭಾಗಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಲಾಗಿದೆ – ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ರಚನೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆಗಳು. ಆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಇತ್ತು ಎಂಬುದು ಅಧ್ಯಯನದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ವೀಕ್ಷಿಸಿದ ದತ್ತಾಂಶಗಳಿಂದ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ : (Culture of inclusiveness, ಬೂತ್ ಹಾಗೂ ಐನ್‌ಸ್ಕೌ, 2002)

ಅ) ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಮೂಹ ಸಭೆ ಇಲ್ಲದಿರುವುದರ ಅರ್ಥ ಅಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಧಾರ್ಮಿಕ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶವಿಲ್ಲವೆಂದಲ್ಲ, ಆದರೆ ಯಾವುದೇ ಧಾರ್ಮಿಕ ಪಕ್ಷಪಾತವಿರಲಿಲ್ಲ.

ಆ) ವಿಭಿನ್ನ ಜನಾಂಗಗಳ ಊಟದ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿ ಶಾಲೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡಿತ್ತು.

ಇ) ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶ ಕೇವಲ ವಯೋಮಾನ ಅನುಸಾರವೇ.

ಈ) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಹಕ್ಕುಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅರಿವಿತ್ತು.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ರಚನೆ :

ಅ) ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ (Ability grouping) ಗುರುತಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದು (Differentiating).

ಆ) ಭಾಷಾ ಅಡಚಣೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು EFL ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಳಕೆ.

ಇ) SEN ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಾಯದಿಂದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಉಳ್ಳವರಿಗೆ ಬೆಂಬಲ.

ಈ) TAಗಳ ಸಹಾಯದಿಂದ ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಹಾಯ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಶಿಕ್ಷಕ ಆಚರಣೆಗಳು :

ಅ) ವಿಶಿಷ್ಟ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತರಗತಿಯ ಶಿಸ್ತಿನ ಪ್ರಮಾಣಗಳನ್ನು (Standards of discipline) ಸ್ವಲ್ಪ ತಗ್ಗಿಸುವುದು.

ಆ) ವಿಶಿಷ್ಟ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ರೀತಿ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು.

ಇ) ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸದೆ ಅದನ್ನು ಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಭಾವಿಸುವುದು.

ಚರ್ಚೆ

'ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ' ಬಗ್ಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ ಸೂಚನೆಗಳು ಇರುವ ಎರಡು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ದಾಖಲೆಗಳೆಂದರೆ: National curriculum (UK), Statutory statement on Inclusiveness ಮತ್ತು Index of Inclusion. ಇವುಗಳನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು, ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಪರಿಶೀಲನೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ (ಯು.ಕೆ.) ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ನಿಬಂಧನೆಯ ಆಜ್ಞೆ ಹೀಗಿದೆ: ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಆಗುವಂತೆ ಒಂದು ವಿಶಾಲ ಮತ್ತು ಸಮತೋಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕಾದದ್ದು ಶಾಲೆಗಳ ಜವಾಬ್ದಾರಿ; ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸವಾಲಿನ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಒಂದು ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರಚಿಸಲು ಮೂರು ಮುಖ್ಯವಾದ ಧ್ಯೇಯಗಳನ್ನು ಈ ನಿಬಂಧನೆ ನಮೂದಿಸುತ್ತದೆ :

- ಸವಾಲೊಡ್ಡುವಂತಹ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವುದು.
- ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಗುಂಪುಗಳ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ಉಂಟಾಗುವ ಅಡೆತಡೆಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಬೂತ್ ಮತ್ತು ಐನ್ಸ್‌ಕೌ (2002) ಹೇಳಿರುವಂತೆ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಗಾಗಿ ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಸೂಚಿಯು ಶಾಲೆಗಳು ಆ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಹೋಗಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಿವೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಮಾನ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಇದರಲ್ಲಿ ಭಾಗೀದಾರರಿಗೂ, ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೂ ಈ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಹೇಳಿರುವ 'ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ'ಯ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಯಲ್ಲಿರುವ ಸಾಕಷ್ಟು ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಾಲಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆಂಬುದನ್ನು ವೀಕ್ಷಣೆಗಳು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ.

1. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅವರ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಮೇಲಿನ ಹಂತ, ಮಧ್ಯಮ ಹಂತ, ತಳಹಂತದ ಗುಂಪು ಎಂದು ವಿಂಗಡಿಸುವುದರಿಂದ, ಅವರಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ (ಪಾಠಗಳನ್ನು) ಗುರಿಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅವರ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಮಾರ್ಪಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಅಭ್ಯಾಸದ ಹಿಂದಿರುವ ಘನ ಉದ್ದೇಶ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಹೊಂದುವ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕೆಂಬುದಾದರೂ ಕೇವಲ ಮೇಲಿನ ಹಂತದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಇದು ಉಚಿತ. ತಾನು ತಳ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ ಎಂಬ ಅರಿವೇ ಅವನ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಕುಗ್ಗಿಸಬಹುದು.

ಹೀಗೆ ಕೆಳಹಂತದ ಗುಂಪಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅನೇಕರು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿಯೂ ಕೆಳಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದ್ದವರೇ ಆಗಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅಂಕಿ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸಿಲ್ಲ. ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಸಹಾಯ ಸಿಗುತ್ತಿದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೆಳಗಿನ ಉಪಾಹಾರ, ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಊಟ, ಯೂನಿಫಾರಂ ಮತ್ತು ಪುಸ್ತಕಗಳು ಉಚಿತವಾಗಿ ದೊರೆಯುತ್ತಿದ್ದವು. ಆದರೆ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಏನೋ ಕ್ಷೋಭೆ ಆವರಿಸಿದ್ದು, ಏನನ್ನು ಸಾಧಿಸಲೂ ಆಸಕ್ತಿ ಅವರಲ್ಲಿ ಇರಲಿಲ್ಲ.

2. ವಿವಿಧ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಂದ ಬಂದವರ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವುದು : ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗಾಗಿ ಸಿದ್ಧತೆ ಇತ್ತು. ಭಿನ್ನ ರುಚಿಯ ಆಹಾರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಧರ್ಮದ ಪ್ರಾರ್ಥನೆಯನ್ನು ಎಲ್ಲರ ಮೇಲೂ ಬಲಾತ್ಕಾರವಾಗಿ ಹೇರದಿರುವುದು ಸ್ತುತ್ಯರ್ಹವಾದ ಅಂಶಗಳು. ಮಕ್ಕಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಜನಾಂಗ, ಮತಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ್ದರೂ ಒಬ್ಬರೊಡನೆ ಒಬ್ಬರು ಸರಾಗವಾಗಿ ಬೆರೆಯಲು ಅಡ್ಡಿ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಎಲ್ಲ ಶಾಲೆಗಳಂತೆ ಇಲ್ಲಿಯೂ ಬಹುಪಾಲು ಹೊಸದಾಗಿ ಶಾಲೆಗೆ ಬಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ದಬಾವಣೆ ಮಾಡುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಹೀಗಾಗಿ ಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಬೆರೆಯದೆ ಒಂಟಿಯಾಗಿ ಇರುತ್ತಿದ್ದುದು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತಿತ್ತು. ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಘಟನೆಗಳು ಕೈ ಮೀರಿಹೋದಾಗ ಅವುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ, ಶಾಲಾ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರಿಗೂ ನಿಶ್ಚಿತ ಕಾನೂನುಗಳಿದ್ದವು. ಆಟದ ಮೈದಾನಗಳಲ್ಲಿ, ಶೌಚಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ, ಪಡಸಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ದಬಾವಣೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಿಳಿಯದಂತೆ ನಡೆಯುತ್ತಿತ್ತು, ಆದರೆ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಇವು ಕಣ್ಣಿಗೆ ಬೀಳುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಅಭ್ಯಸಿಸುವುದು ಎಲ್ಲ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲೂ ಸುಲಭವೇನೂ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂಯಮದಿಂದ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಅವರೂ ಸಹ ವಿವಿಧ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದವರಾಗಿದ್ದು, ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿ ಅಥವಾ ಗುಂಪಿನೊಡನೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ದುಸ್ಸಾಧ್ಯವಾಗಿತ್ತು.

3. ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳ ಇದ್ದದ್ದು ತುಂಬಾ ಸಂತೋಷದ ವಿಷಯವಾಗಿತ್ತು. ವಿಶೇಷ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಿರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಅವರು ವಿಭಿನ್ನರು ಎನಿಸುವಂತೆಯೂ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ವಿಶೇಷ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು, ವೀಲ್ ಚೇರ್‌ಗಳು ಇರುತ್ತಿದ್ದವು. ಇತರೆ ಮಕ್ಕಳು ಅವರನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲದೆ, ಅವರೊಂದಿಗೆ ಆರ್ದ್ರತೆಯಿಂದ ಇರುತ್ತಿದ್ದರು. ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಅಡ್ಡಿಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸುವಲ್ಲಿ ಸೆನ್ ಶಿಕ್ಷಕರ ಉಪಸ್ಥಿತಿ ಬಹಳ ಸಹಕಾರಿಯಾಗಿತ್ತು. ತರಬೇತಿ ಪಡೆದಿದ್ದರೂ ಒಬ್ಬ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರು 'ವಿಶೇಷ' ಮಕ್ಕಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲಿ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಅಸಾಧ್ಯದ ಮಾತು. ಮಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತಾಸೆ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ವಿಶೇಷ ತರಬೇತಿಗೊಂಡವರು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಇದ್ದುದರಿಂದ ತುಂಬಾ ಸಹಾಯಕವಾಗಿತ್ತು.

ಎಂದಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ನಡತೆಯ ದೋಷಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವುದು, ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವ ಆಸಕ್ತಿ ಉಂಟು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದುದು ಒಳ್ಳೆಯ ವಿಷಯಗಳಾಗಿದ್ದವು.

4. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಲಿಂಗ : ಹೆಣ್ಣು–ಗಂಡು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಭಿನ್ನವಾಗಿ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪದ್ಧತಿ, ಕೆಲವು ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಇಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲವೆಂದೇ ಹೇಳಬಹುದು. ಪಠ್ಯ, ಆಟ–ಪಾಠಗಳು ಮತ್ತು ಕಲೆ ಎಲ್ಲದರಲ್ಲೂ ಲಿಂಗ ಭೇದವಿಲ್ಲದೆ ಸಾಮಾನ್ಯಾವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಹುಡುಗಿಯರನ್ನೇ ವಿಶೇಷವಾಗಿ 'ಒಳಗೊಳ್ಳುವಂತೆ' ಕಾಣುವ ಯಾವ ಪ್ರಯತ್ನವೂ ಕಂಡುಬರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಆಚರಣೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹುಟ್ಟುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ಸವಾಲುಗಳು

1. ತಮ್ಮ ಹಕ್ಕುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿವು ಇದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬಾಧ್ಯತೆಗಳು ತಿಳಿದಿದ್ದವೆ?

ಹಕ್ಕುಗಳ ತಳಹದಿಯ ಮೇಲೆ ಹೋಗುವ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಬಾಧ್ಯತೆಗಳು ಇಲ್ಲದೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒದಗಿಸಿದಾಗ ದೂರವಾಗಿಯೇ ಉಳಿದು ಬಿಡುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹತ್ತಿರಕ್ಕೆ ಕರೆತಂದು ಅವರಿಗೆ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು, ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿ ಅವರು ಜಯಶೀಲರಾಗಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿರುವಾಗ ತನ್ನನ್ನು ಗೌರವದಿಂದ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದದ್ದು ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಹಕ್ಕಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ, ಮಿಕ್ಕೆಲ್ಲ ಹಿರಿಯರಂತೆ ಒಬ್ಬ ಹಿರಿಯ. ಆದರೆ ಅವರನ್ನು 'ಗುರು' ಎಂದು ವಿಶೇಷ ಮರ್ಯಾದೆ ತೋರಿಸುವುದು ಆ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವುದೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ 'ಬರಿ', 'ಓದು', 'ಕೆಲಸ ಮಾಡು' ಎಂದು ಒತ್ತಾಯ ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದು ಕಂಡು ಬರಲಿಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಈ ಹಕ್ಕಿನ ಅರಿವು ಇತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮನವಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಿತ್ತು, ಉತ್ತೇಜಿಸಬಹುದಿತ್ತು ಅಥವಾ ಕೆಲಸ ಮಾಡದಿರುವುದರ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಸಬಹುದಾಗಿತ್ತು.

ಒಳ್ಳೆಯ ಸಾಧನೆಗೆ ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ಈ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಕಗಳು (Incentives) ಇದ್ದವು. ಉದಾ : 1) ಭಾರತದಿಂದ ಬಂದ 8ನೆಯ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಫ್ರೆಂಚ್ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದ ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಉಚಿತವಾಗಿ ಬೆಳಗಿನ ತಿಂಡಿ ಕೊಟ್ಟು ಆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಉತ್ತೇಜಿಸಿದರು. 2) ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲದಿರುವ ಬೇರೊಂದು ದೇಶದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಹೊಸದಾಗಿ ಬಿಡುಗಡೆಗೊಂಡ ಮೂರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿಮರ್ಶೆ ಮಾಡಲು ಆಹ್ವಾನಿಸಲಾಯಿತು. 3) ಸಂಗೀತದಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿಭೆ ಗುರುತಿಸಿ ಏಷ್ಯಾದ ಒಂದು ಹುಡುಗಿಗೆ ಸಂಗೀತ ರೂಪಕದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಅವಕಾಶ ಕೊಡಲಾಗಿತ್ತು.

ಈ ಹಕ್ಕುಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಬೆಲೆ ತೆರಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಶಾಲೆಯ ಸಂರಕ್ಷಣಾ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾಗಿ ಇದ್ದರು. ಹಗಲಿನಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಮಗು ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗೆ ಹೋಗುವಂತಿರಲಿಲ್ಲ. ವಿಜ್ಞಾನದ ಕಟ್ಟಡಕ್ಕೆ ಬೀಗ ಹಾಕಿ, ಬಾಗಿಲಲ್ಲಿ ವಾಕಿ–ಟಾಕಿಯೊಂದಿಗೆ

ಒಬ್ಬ ಸಂರಕ್ಷಣಾಧಿಕಾರಿ ಕಾವಲಾಗಿ ಇರುತ್ತಿದ್ದರು. (ಪ್ರಯೋಗ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಿಗುವ ರಾಸಾಯನಿಕಗಳಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಅಪಾಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳದಿರಲೆಂಬ ಮುನ್ನೆಚ್ಚರಿಕೆಗಾಗಿ). ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಕಳುಹಿಸದೆ ಮನೆಯಲ್ಲೇ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡ ತಂದೆ–ತಾಯಿಯರನ್ನು ಕಾನೂನು ಪ್ರಕಾರ ಬಂಧಿಸಬಹುದಾಗಿತ್ತು.

ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಗಿದ್ದ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವುದೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಅನೌಚಿತ್ಯವಾಗಿ ಮುಟ್ಟುವ ಅಥವಾ ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷೆಯನ್ನು ನೀಡುವ ಹಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇದು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಗೊತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ತನ್ನನ್ನು ಮರ್ಯಾದೆಯಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಹಕ್ಕಿನ ಅರಿವಿತ್ತು. (ಉದಾ : 'ಮಿಸ್, ನೀವೇಕೆ ನನ್ನ ಕೈ ಹಿಡಿದಿದ್ದೀರಾ?', 'ನೀವು ಏಕೆ ನಮ್ಮ ತರಗತಿಯನ್ನು ವೀಡಿಯೋ ಮಾಡ್ತಾ ಇದ್ದೀರಾ ಮಿಸ್?')

2. ನಡತೆಯ ದೋಷವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಕೆಟ್ಟ ನಡತೆಯನ್ನು ಕ್ಷಮಿಸಬೇಕೆ? ಮಾಫಿ ಮಾಡಬೇಕೆ?

ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಪರಿಧಿಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳ ನಡತೆ ಅಳತೆಗೋಲು ಒಂದೇ ರೀತಿ ಇರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಸೂಡಾಕ್ (2010) ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, "ಅಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ಹಾಗೂ ಸಮುದಾಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ತರಗತಿ ನಿರ್ವಹಣಾ ನೀತಿಗಳನ್ನೂ ಹಾಗೂ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನೂ ಗುರುತಿಸಲು ಒಂದು ಅವಕಾಶವಿರುತ್ತದೆ". (Soodak 2010) ಉದಾ: ADHD ಬಾಧಿತರಾದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸುತ್ತಾಡಬಾರದೆಂದು ನಿರ್ಬಂಧಿಸಿದರೆ ಅವರಿಗೆ ತಳಮಳ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಜಗಳಕ್ಕೆ ನಿಲ್ಲುತ್ತಾರೆ. ಸಾಧಾರಣ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಿಳಿಯ ಹೇಳಿದಂತೆ ಆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಳಿದರೂ ಪ್ರಯೋಜನವಾಗದು. ಅವರನ್ನು ತಡೆಯಲು, ಸಮಾಧಾನಗೊಳಿಸಲು ಮಾರ್ಗಗಳಿದ್ದವು. ಒಂದು ವಾರದಲ್ಲಿ ಮೂರಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಬಾರಿ ತರಗತಿಯಿಂದ ಹೊರಗೆ ಕಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ Unit Head ಅನ್ನು ಭೇಟಿಯಾಗಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಕೆಟ್ಟ ನಡತೆ ಮುಂದುವರೆದರೆ ಶಾಲೆಯ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರೊಡನೆ ಸಭೆ ಏರ್ಪಡಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಆನಂತರವೂ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಹಾಗೇ ನಡೆದುಕೊಂಡರೆ, ತಂದೆ ತಾಯಿಗಳನ್ನು ಕರೆತರಬೇಕಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನುಳ್ಳ ಯಾವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನೂ ಅವರ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲಾರದ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಿಂದ ಹೊರಗೆ ಕಳಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ. ಆ ಮಗುವಿಗೆ ಶಿಕ್ಷೆಯನ್ನಾಗಲೀ, ಅವಮಾನವನ್ನಾಗಲೀ ಮಾಡದೆ Counselling ಕೊಟ್ಟು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು.

3. ಈ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬಲವೇ ಹೆಚ್ಚು ಎಂಬುದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆದರುತ್ತಾರೆಯೇ?

ವಿವಿಧ ಬೇಡಿಕೆಗಳು ಇರುವಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಇಂತಹ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ತಾಳ್ಮೆ ಮತ್ತು ಸಹಾನುಭೂತಿ ಇರಬೇಕು. ಒಂದು ಆಡುಮಣೆ (See-Saw) ಮೇಲೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಕುಳಿತಂತೆ ಭಾಸವಾಗುತ್ತದೆ.

ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ ಈ ಸಮತೋಲನ ತಪ್ಪಬಹುದಾದರೂ, ಆಂತರ್ಯದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರ ಬಗೆಗೆ ಇನ್ನೊಬ್ಬರು ಗೌರವ ಇರಿಸಿಕೊಂಡರೆ ಸಂವಹನ ಸುಲಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಅವಮಾನಗೊಳಿಸುವುದು, ಬೆದರಿಕೆ, ಭಯ ಹುಟ್ಟಿಸುವುದು, ಇವನ್ನು ಆಯುಧಗಳಾಗಿ ಬಳಸಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ವಿಧೇಯರನ್ನಾಗಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಾರದು. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸುತ್ತಾರೆಂಬುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆದರಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಅವರ ವಯೋಮಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳೇ ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಗಿಟ್ಟಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಿಂದ ಕಲಿಕೆ ಅಥವಾ ಜಯ ನಿಶ್ಚಿತವೇ?

ಸಮಾನ ಹಕ್ಕುಗಳುಳ್ಳ ಬಲಾತ್ಕಾರ ರಹಿತ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದು ಕಲಿಕೆಗೆ ಬಹು ಮುಖ್ಯ. ಅಷ್ಟೇ ಸಾಲದು. ಎಲ್ಲ ಅನುಕೂಲತೆಗಳಿದ್ದು, ಬಲಾತ್ಕಾರದ ಪರಿಸರ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಈ ಶಾಲೆಯ ಬಹುಪಾಲು ಮಕ್ಕಳು ಬೇಸರದಲ್ಲಿದ್ದರು. ಯಾವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ವಿಷಯದ ಪರಿಣತಿ ಇತ್ತೋ, ಯಾರು ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದರೋ, ಯಾರು ಹಾಸ್ಯವನ್ನು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬೆರೆಸುತ್ತಿದ್ದರೋ ಅಂತಹ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಮಕ್ಕಳು ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ವಿವಿಧ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಯಲು ಕುಮ್ಮಕ್ಕು ಕೊಡುತ್ತಿದ್ದ ವಿಷಯಗಳೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕನ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಗಮನ (ಮಿಸ್ಟರ್ ಜಿ); ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ (ಮಿಸ್ಟರ್ ಪಿ). ಎಲ್ಲ ಬಗೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಸವಾಲಾಗುವಂತಹ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ತತ್‌ಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸಬಲ್ಲ ಶಕ್ತಿ ಒಬ್ಬ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕನಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ.

ತೀರ್ಮಾನಗಳು

ಈ ಅಧ್ಯಯನವು UKಯ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಲುವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ವಿಶಾಲ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡಿತು. ಲಂಡನ್ ಶಾಲೆಯ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ದಿನ ನಿತ್ಯ ಎದುರಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸವಾಲುಗಳ ಮೇಲೆ ಅಧ್ಯಯನ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲಿತು. ತಮ್ಮ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ರೀತಿ-ನೀತಿಗಳು, ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಅವಲಂಬನ ಆಧಾರಗಳು ದೊರೆತಾಗ ಈ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಒತ್ತಾಸೆಗಳು ಇದ್ದರೆ ಒಳ್ಳೆಯದು.

ಒಳಗೊಳಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಯಾವುದೇ ವರ್ಗ ಆಧಾರಿತ ವೀಕ್ಷಣೆ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಬಳಸಿರಲಿಲ್ಲ (Category based observation schedule). ನೈಸರ್ಗಿಕ ವೀಕ್ಷಣೆಯಿಂದ ನಡೆಸಿದ ಈ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಹಲವಾರು ಆಚರಣೆಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಇದ್ದವು ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು.

ಈ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಪದದ ಎರಡು ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು

1. ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ವಿಶಾಲವಾದ ಅರ್ಥವೆಂದರೆ ಎಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯತೆ ಹಾಗೂ ಧರ್ಮಗಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆ ಸ್ವಾಗತಿಸಿ ಜಾಗ ಒದಗಿಸುವುದು.
2. ವಿಶಿಷ್ಟ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅನುಸರಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣಾಭ್ಯಾಸಗಳು ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಮತ್ತೊಂದು ಅರ್ಥ.

ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳು ಇವೆಯಾ? ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಇವನ್ನು ಪಾಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರಾ ಇಲ್ಲವಾ? ಎಲ್ಲಾ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಆಚರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರಾ ಇಲ್ಲವಾ? ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಈ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಹೇಳಲಾಗದು. ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ 'ಇದೆ' ಅಥವಾ 'ಇಲ್ಲವೇ ಇಲ್ಲ' ಎಂದು ಯಾವುದೇ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಹೊಂದಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಆಚರಣೆಗಳ, ತಂತ್ರಗಳ (Strategies) ಬಗೆಗೆ ಮಾನ್ಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು, ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಇರುವ ತರಗತಿಗಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿ, ಅವುಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನಗಳು ಅಗತ್ಯ ಎಂದು ಹನಿಲ್‌ಹೋಮ್ ಆ್ಯಂಡ್ ಆಮ್ (2010) ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಧ್ಯಯನದ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಭಾರತದ ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಕಲಿಯಲು ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಿವೆ. ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಯ್ದೆ ಆಚರಣೆ ಇತ್ತೀಚೆಗಷ್ಟೇ ಜಾರಿಯಾಗಿದೆ. ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಹಕ್ಕುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಮೂಡಿರುವುದು ಕಂಡು ಬಂದಿಲ್ಲ. ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶ ಒದಗಿಸಿದರೆ ಮಾತ್ರ ಸಾಲದು, ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ, ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಸಹ ಕಲಿಕಾ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿ, ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಹೆಚ್ಚುವಂತೆ (Learning outcomes) ಮಾಡುವುದು ನಮ್ಮ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಸಹಾಯಕ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಹುದ್ದೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಸಹಾಯಕ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ತರಬೇತಿ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃಂದಕ್ಕೆ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಆಚರಣೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಬಿರಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಂಡರೆ ಸಮಾಜದಲ್ಲೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆಯೇ.

ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ – ಇನಿ ಪೆರಿಯೋಡಿ

(ಜ್ಯೋತಿ ಮಿರ್ಲೆಯವರ ಅನುಮತಿ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೇಟಿವ್ ಶಾಲೆಯ ಕೃಪೆಯೊಂದಿಗೆ ...)

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಲಯದಲ್ಲಿ "ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ" ಎಷ್ಟು ಗಂಭೀರವಾದ ಮತ್ತು ಮಹತ್ವವಾದ ವಿಷಯ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಪ್ರಬಂಧ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಪ್ರಯೋಗ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಭಾರತದ ಹಲವಾರು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲೂ ಸಫಲವಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಂಡು ಬಂದಿರುವುದನ್ನು ನಾವು ಕಾಣಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡುವುದೇ ಈ ಕಿರು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಉದ್ದೇಶ.

ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಕ್ರಿಯೇಟಿವ್ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ಬಿನೀತಾ ಝುವೇರಿ ಮತ್ತು ಮೌನ ಸಿದ್ದಪ್ಪ (ಸ್ಪೆಶಲ್ ಎಡುಕೇಟರ್ಸ್) ಅವರೊಂದಿಗೆ, ಈ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸಿದಾಗ ಅರಿವಿಗೆ ಬಂದ ಒಳನೋಟಗಳು ಹೀಗಿವೆ:

ಕ್ರಿಯೇಟಿವ್ ಶಾಲೆಯ ಮೂಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾದ ಸೇಕ್ರೆಡ್ ಕ್ಲಾಸ್‌ರೂಂ (ಪವಿತ್ರ ತರಗತಿ) ಮತ್ತು ನಾಲ್ಕು ಹಂತದ ಕಲಿಕೆ (ಫೋರ್ ಸ್ಟೆಪ್ ಲರ್ನಿಂಗ್) ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಆಶಯಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾಗಿಯೇ ಇದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಪಠ್ಯ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಈ ಎರಡು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಆಧಾರದಲ್ಲೇ ರಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸೇಕ್ರೆಡ್ ಕ್ಲಾಸ್‌ರೂಮನ್ನು ಈ ಏಳು ಸ್ಥಂಭಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಯೋಜಿಸಲಾಗಿದೆ – ಬೇಷರತ್ತು ಪ್ರೀತಿ, ಅರಿವು, ಸಮೃದ್ಧತೆಯ ಮನೋಭಾವ, ಗೌರವ, ತರಗತಿಯ ಆಗುಹೋಗುಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮದೇ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಪ್ರತಿಬಿಂಬವಾಗಿ ನೋಡುವುದು, ಸವಾಲುಗಳಿಂದ ಕಲಿಯುವುದು, ಅಹಂನಿಂದ ಕಳಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಹಾಗೆಯೇ ಈ ಶಾಲೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕಲಿಕೆಯನ್ನೂ ನಾಲ್ಕು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ನೋಡುತ್ತದೆ. 1. ಸಂತಸಮಯ ಹುಡುಕಾಟ ಅಥವಾ ಪರಿಶೋಧನೆ 2. ಜೀರ್ಣಿಸಲು / ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸಲು ಸಮಯ 3. ತಾಲೀಮು (ಪರಿಶ್ರಮಪೂರಕವಾದ ಅಭ್ಯಾಸ) 4. ವಿವೇಕ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯಗಳು ವಿಶೇಷವಾಗಿದ್ದು ಈ ನಾಲ್ಕೂ ಹಂತಗಳು ಒಂದಾದ ಮೇಲೆ ಒಂದರಂತೆಯೇ ಬರಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಈ ನಾಲ್ಕು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಒಬ್ಬರಿಗೆ ಜೀರ್ಣಿಸುವ ಸಮಯ ಹೆಚ್ಚು ಬೇಕಾದರೆ ಮತ್ತೊಬ್ಬರಿಗೆ ತಾಲೀಮು ಹೆಚ್ಚು ಬೇಕಾಗಬಹುದು. ಈ ಬಗ್ಗೆ ನಂಬಿಕೆ, ಗೌರವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿದ್ದರೆ ಸೃಜನಶೀಲವಾಗಿ ಇದನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಬಹುದು.

ಇದಲ್ಲದೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಪಾಲಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವಂಥ ಕೆಲವೊಂದು ಆಚರಣೆಗಳೆಂದರೆ:

ಬಹು ಇಂದ್ರೀಯ ಕಲಿಕೆ : ಇದು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಗೌರವಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಮೊದಲ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೇ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡೇ ಪಠ್ಯ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ನೋಡಿ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೆಚ್ಚು ಬಲವಾಗಿದ್ದರೆ, ಕೆಲವರು ಕೇಳಿ ಅಥವಾ ಅದನ್ನು ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಮುಟ್ಟಿ ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಇಷ್ಟ ಪಡಬಹುದು. ಬಹು ಸಂವೇದನಾ ಕಲಿಕೆ ಈ ಎಲ್ಲಾ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡು, ಯಾವುದೇ ಇಂದ್ರೀಯವನ್ನು ಬಳಸಿ ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವ ವಿಕಲ ಚೇತನರನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ತರಗತಿಯ ಇತರ ವೈವಿಧ್ಯಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಣ್ಣ ಸಣ್ಣ ಭಾಗವಾಗಿ ಕಲಿಯುವಿಕೆ : ಯಾವುದೇ ಪಾಠ ಅಥವಾ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸಣ್ಣ-ಸಣ್ಣ ಹಂತ ಮತ್ತು ಭಾಗಗಳನ್ನಾಗಿ ವಿಭಜಿಸಿ ಕಲಿಸುವುದು. ಇದರಿಂದ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟೋ ವಿಷಯಗಳು ಕಳೆದು ಹೋಗುವಂಥದ್ದನ್ನು ತಡೆಗಟ್ಟಬಹುದು. ಇದು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅನುಕೂಲವಾಗುತ್ತದೆ.

ಶ್ರೇಣಿ ಗುಂಪು : ಇದು ಒಂದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಸು, ಕಲಿಕಾ ರೀತಿ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಖಾತ್ರಿ ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನ. ಯಾವುದೇ ಮಗುವಿಗೆ ತಾನು 'ಬೇರೆ' ಎಂಬ ಭಾವನೆ ಎಂದಿಗೂ ಬಾರದಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅದಲ್ಲದೆ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಗುಂಪು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ, ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಪರಸ್ಪರ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ವೇಗ ಮತ್ತು ಪ್ರಕಾರದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಲು ಹಿಂಜರಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ತಮ್ಮ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ನಲಿ-ಕಲಿ ಮತ್ತು ಮಾಂಟೆಸ್ಸರಿಯ ಈ ಎರಡೂ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಒಂದು ಮಾಡಿ, ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಎರಡು ವರ್ಷ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ ಸೌಮ್ಯ ಭಟ್ ಶ್ರೇಣಿ ಗುಂಪಿನ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಲಭ್ಯತೆ ಇಲ್ಲದಿರುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲೂ ಅನುಸರಿಸಬಹುದಾದ ಸರಳವಾದ ವಿಷಯ ಇದು. ಸರಿಯಾದ ಮನಸ್ಸು ಮತ್ತು ಚಿಂತನೆಯೊಂದಿಗೆ ಅನುಸರಿಸಿದರೆ ಅತ್ಯಂತ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ.

ವಿವಿಧ ಕೌಶಲಗಳಿಗೆ ಮಹತ್ವ : ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಕೊಡುವಷ್ಟು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳಿಗೂ ಕೊಡುವ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಈ ಎಲ್ಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ದಾರಿ ಒದಗಿಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಮಗುವಿನ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವೂ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಮಗು ನಾಟಕದಲ್ಲಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಮಗು ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವುದರಲ್ಲೋ ಅಥವಾ ತೋಟಗಾರಿಕೆಯಲ್ಲೋ ಜಾಣೆಯಾಗಿರಬಹುದು. ಇದು ಒಂದು ಮಟ್ಟಿನ ಶ್ರೇಣಿ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಮತ್ತು ತಾರತಮ್ಯದ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ದೂರವಾಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಉಸಿರಿನ ಮೇಲೆ ಹಿಡಿತ : ಧ್ಯಾನ ಮತ್ತು ಉಸಿರನ್ನು ತರಗತಿಯ ದಿನನಿತ್ಯದ ಭಾಗವನ್ನಾಗಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಹಲವಾರು ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬಹುದು. ಇದು ಎಡಿಎಚ್‌ಡಿ (ಗಮನ ಕೊರತೆ ಮತ್ತು ಅತಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಅಸ್ವಸ್ಥತೆ) ಅಂತಹ ಕಲಿಕಾ ಅಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಘನತೆಗೆ ಕುಂದು ಮಾಡದೆ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಈ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಸಲಹೆಗಳು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುವುದು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ, ತನ್ನ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲಿರುವ ಬದ್ಧತೆ, ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವ ಮುಕ್ತತೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಧೋರಣೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿದೆ. ಈ ಅಂಶಗಳಿಲ್ಲದೆ, ಯಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿ ಮೇಲಿನ ಯಾವುದೇ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಪಾಲಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ಒಂದು ಮಗು ಹೇಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಬದಲಾಗಿ, ಇರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ (ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ತೊಂದರೆಯಾಗದಂತೆ), ತನ್ನನ್ನು ಆ ಮಗುವಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಹೇಗೆ ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬ

ಮನೋಭಾವ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗಿರುವುದು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕನು ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು, ಮಾತುಗಳನ್ನು ಯಾವುದೇ ಪೂರ್ವಗ್ರಹ, ಪಕ್ಷಪಾತವಿಲ್ಲದೆ ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅನುಕಂಪ ಮತ್ತು ಕನಿಕರದ ಭಾವನೆಯಿಂದ ಪ್ರೇರಿತರಾಗದೆ, ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕಾ ಪಯಣ ಅನನ್ಯ ಎಂಬ ಒಳನೋಟ, ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವಂಥ ಸ್ವಭಾವ ಮೊದಲಿಂದಲೇ ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡರೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲೂ, ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಲಭ್ಯತೆಯಲ್ಲೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದು ಇಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ದೃಢವಾದ ನಂಬಿಕೆ.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

1. Booth, T. & Ainscow, M., 2002. The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, Ed. Vaughan. M., Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), retrieved from www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf, Jan 2018.
2. Crossman, A. 2016. Participant Observation, Retrieved from https://www.thoughtco.com/participant-observation-research-3026557,Feb 2018.
3. Inclusion BC. What is Inclusive Education? Retrieved from http://www.inclusionbc.org/our-priority-areas/inclusive-education/what-inclusive-education
4. Inclusion (education). Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Inclusion_(education)
5. National Curriculum Framework, 2005. National Council for Educational Research and Training, Retrieved from www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/framework/english/nf2005.pdf
6. National Curriculum UK, Statutory Inclusion statement 2017. Retrieved from http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090815203352/http:// curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/inclusion/statutory-inclusion-statement/index.aspx,Feb 2018.
7. National Policy of Education, 2016. Ministry of Human

Resource Development. www.nuepa.org/New/download/NEP2016/ReportNEP.pdf

8. Nilholm, C. &Alm, B. 2010. An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences, European Journal of Special Needs Education, 25:3,239-252,DOI: 10.1080/08856257.2010.492933
9. Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009. Retrieved from http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/RTE_Children.pdf, Feb 2018
10. Sommer, B.A. 2006. Participant Observation,Retrieved from http://psc.dss.ucdavis.edu/sommerb/sommerdemo/observation/partic.htm,Feb 2018
11. Soodak L.C. 2010. Classroom Management in Inclusive Settings, Theory Into Practice, 42:4, 327-333, DOI: 10.1207/s15430421tip4204_10
12. Special Educational Needs, Ealing Council, Retrieved from: https://www.ealing.gov.uk/info/201115/apply_for_high_school/1069/special_education_provision, Feb 2018

ಜ್ಯೋತಿ ಎಂ. ಎ. : ಇವರು ರಸಾಯನ ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಎಂ.ಎಸ್‌ಸಿ.ಎಡ್. ಪದವಿಯನ್ನು ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆ (R.I.E.)ಯಿಂದ ಪಡೆದಿರುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದಿಂದ ಪಿಎಚ್.ಡಿ. (ಶಿಕ್ಷಣ) ಪಡೆದಿರುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕ-ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಹಲವು ವರ್ಷಗಳು ಸೇವೆಸಲ್ಲಿಸಿದ ಅನುಭವ ಇವರಿಗಿದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಇವರು ಸ್ವತಂತ್ರ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಶೋಧಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ: jomirle@gmail.com

(ಅನುವಾದ ಸಹಾಯ: ಶ್ರೀಮತಿ ನೀರಜ ಅಚ್ಯುತರಾವ್, ಪೂರಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ: ಇನಿ ಪೆರಿಯೋಡಿ)

ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯತೆಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಬಗೆಗಿನ ಮನಸ್ಥಿತಿ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವಲ್ಲಿನ ಸವಾಲುಗಳು

– ಶೈಲ ಎನ್.

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಇತರ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಂತೆಯೇ ಅವರಿಗೆ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆ ಹಲವು ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಂಡಿದೆ. ಅದರಂತೆ ರಾಜ್ಯದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಬ್ಲಾಕ್‌ನಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ಹೊಂದಿದ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಯೋಜಕರನ್ನು ನಿಯೋಜಿಸಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅವರು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಮಂಡ್ಯ ದಕ್ಷಿಣ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬ್ಲಾಕ್‌ನ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳ ಮನೆಗಳಿಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡಿ ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ ನಡೆಸಿರುವುದಲ್ಲದೆ ತರಗತಿ ವೀಕ್ಷಣೆಯ ಮೂಲಕ ಅಂತಹ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕುರಿತಂತೆ ಲೇಖಕರು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಭಾಗೀದಾರರ ನಿಲುವುಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ವಿರೋಧಾಭಾಸಗಳನ್ನು ತೆರೆದಿಡುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿ ಸೂಕ್ತ ಪರಿಹಾರ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಸ್ವಾನುಭವದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ದೇಶದ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಉತ್ತಮ ನಾಗರಿಕರನ್ನಾಗಿ ಬೆಳೆಸುವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲ ಆಶಯ. ಇದರ ಅರ್ಥ ಯಾವುದೇ ಮಗುವನ್ನೂ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಕಡೆಗಣಿಸುವಂತಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ದೂರ ಉಳಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದಷ್ಟೇ ಕಡೆಗಣಿಸಿದಂತಾಗುವುದೆ? ಅಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಕಾರಣಗಳಿಂದ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ನಿರಾಸಕ್ತಿ ತೋರುವುದೂ ಸಹ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಕಡೆಗಣಿಸಿದಂತಲ್ಲವೇ?

ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯತೆಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಅವರು ಸಾಮಾನ್ಯರಂತೆ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಷ್ಟಸಾಧ್ಯ. ಅವರನ್ನು ಯಾವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲಿಸಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ? ಹಾಗೂ ಆ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿದ್ದೇವೆ? ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಉತ್ತರ ಹುಡುಕುತ್ತಾ

ಹೊರಟಾಗ ನಾವು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಮನ್ವಯತೆ ಸಾಧಿಸಿದ್ದೇವೆ ಎನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯತೆ ಸಾಧಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ಶಾಲೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವೆ? ಪಾಲಕರೂ ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಪ್ರವೃತ್ತರಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತಾ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅವರನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯರಂತೆ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದಿಂದ ಬದುಕುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದೂ ಸೇರಿದೆಯೇ? ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುವಾಗ ನನಗಾದ ಅನುಭವಗಳು ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಿವೆ. ಸಾಕಷ್ಟು ಸವಾಲುಗಳ, ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಅನುಭವಗಳೇ ಹೆಚ್ಚು. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯತೆಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿನ ಪ್ರಸ್ತುತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ವಿಮರ್ಶೆ ಅಗತ್ಯವೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಅವರವರ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ನೀಡುವ ಸಮಾನವಾದ ಶಿಕ್ಷಣವಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ಸಹ ಇತರ ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ಸಮಾನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವ ವಾತಾವರಣವಿರುತ್ತದೆ. ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕ/ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಿಂದಲೇ ಪೂರೈಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಸರ್ವರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದು ಇದರ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದೆ.

ಯುನೆಸ್ಕೋ 2004ರಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಿರುವಂತೆ "ಕಲಿಕೆ, ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹಾಗೂ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದೊಳಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುವ ಮೂಲಕ ಕಲಿಯುವವರೆಲ್ಲರ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೇ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ."

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೆಲೆಗಟ್ಟಿನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಪ್ರಬಂಧ (position paper)ದ ಪ್ರಕಾರ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯ ಉಳ್ಳವರನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ನಾಲ್ಕು ಮಾದರಿಗಳಿವೆ.

1. ಕಲ್ಯಾಣ ಮಾದರಿ (Charity model)
2. ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಮಾದರಿ (Functional model)
3. ವೈದ್ಯಕೀಯ/ಜೈವಿಕ ವಿವರಣೆ ನೀಡುವ ಮಾದರಿ (Bio-centric model)
4. ಮಾನವ ಹಕ್ಕುಗಳ ಮಾದರಿ (Human Rights model)

- ಕಲ್ಯಾಣ ಮಾದರಿ ವಿಕಲಚೇತನರಿಗಾಗಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ ಶಾಲೆ, ವಾತಾವರಣ ಬೇಕೆಂದು ನಂಬುತ್ತದೆ. ಅವರನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಅನುಕಂಪದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಸದಾ ಪೋಷಿಸುವವರ/ಕಾಯುವವರ ಅಗತ್ಯತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಮೂಲಕ ಅವರನ್ನು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಮೂಲೆಗುಂಪಾಗಿಸುತ್ತದೆ.
- ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಮಾದರಿ ಶಾಲೆಯ ಪರಿಸರ ಎಲ್ಲಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಎಷ್ಟು ಪೂರಕವಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ತಮ್ಮ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ವಿಕಲಚೇತನರು ಎಷ್ಟು ಸಮರ್ಥರು ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಮಾದರಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಸೌಕರ್ಯಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಅಂದರೆ ಈ ಶಾಲೆಯ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಸಂಚರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಅವರಿಗೆ ಅದು ದಕ್ಕುತ್ತದೆ.

- ವೈದ್ಯಕೀಯ/ಜೈವಿಕ ನಿಲುವಿನ ಮಾದರಿ ವಿಕಲಚೇತನರನ್ನು ರೋಗಿಗಳಂತೆ ಮತ್ತು ಅಸಹಜ ಎಂಬಂತೆ ನೋಡುತ್ತದೆ.
- ಮಾನವ ಹಕ್ಕುಗಳ ಮಾದರಿ ವಿಕಲಚೇತನವನ್ನು ಮನುಷ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಆಯಾಮವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತದೆ. ಇದರ ಪ್ರಕಾರ ಹಕ್ಕುಗಳು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೂ ದೊರಕಲೇಬೇಕಾದ ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿಯಿಂದ ಕಸಿದುಕೊಳ್ಳಲಾಗದ ಅಂಶವೆಂಬ ನಿಲುವನ್ನು ತಳೆದು ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಖಾತ್ರಿ ಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಕಲಚೇತನರನ್ನು ಒಳಗೊಳಿಸಲು ಅಡಚಣೆಯಾಗಿ ನಿಂತಿರುವ ಗೋಡೆಗಳನ್ನು ಒಡೆಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಸಮತೆ ಮತ್ತು ತಾರತಮ್ಯವಿಲ್ಲದ ಪರಿಸರವನ್ನು ಹಾಗೂ ಇದನ್ನು ಪೂರೈಸಲು, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಲಭ್ಯವಾಗಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವ ಸೌಕರ್ಯಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕೆಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಪ್ರತಿ ಮಗು (ವ್ಯಕ್ತಿಯ)ವಿನ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಗೆ ಮಹತ್ವ ನೀಡುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಜೀವನ/ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸುತ್ತದೆ.

ವಿಕಲಚೇತನರಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು ಕೇವಲ ಕರ್ತವ್ಯವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಇದೊಂದು ಶಾಸನಬದ್ಧ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಕೂಡ. ಆದ್ದರಿಂದ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಅಂಶಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ದಾರಿಯನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

ಉದ್ದೇಶ

ವಿಕಲ ಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ವಯಂ ಆ ಮಕ್ಕಳು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ತಳೆದಿರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿ ಈಡೇರಿಕೆಗೆ ಪುಷ್ಟಿ ನೀಡುತ್ತಿವೆಯೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕ್ಷೇತ್ರ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದು.

ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕಾಗಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಕ್ಷೇತ್ರ ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣ

ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಮಂಡ್ಯ ದಕ್ಷಿಣ ತಾಲ್ಲೂಕಿನಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಪೂರ್ವ ನಿರ್ಧಾರದಂತೆ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದ್ದ ತಲಾ 4 ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಪಾಲಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕೇಳುವ ಮೂಲಕ ಸಂದರ್ಶನ ನಡೆಸಿ ಅವರಿಂದ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಮಾಹಿತಿ ಪಡೆಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಆಯ್ದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಪೂರಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನೂ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಯಿತು. ಆಯ್ಕೆಯಾದ 10 ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿರುವ 16 ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ 6 ಬುದ್ಧಿಮಾಂದ್ಯತೆಯ ಮಕ್ಕಳು, 1 ಶ್ರವಣ ದೋಷವಿರುವ ಮಗು, 3 ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಕ್ಕಳು, 5 ದೈಹಿಕ ನ್ಯೂನತೆ ಇರುವ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ 1 ಕುಬ್ಜತೆ ಇರುವ ಮಗು, ಹೀಗೆ 5 ಭಿನ್ನ ತರಹದ ನ್ಯೂನತೆ ಇರುವ ಮಕ್ಕಳು ಇರುತ್ತಾರೆ.

ಅ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕೇಳಲಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು

ಪ್ರಶ್ನೆ 1 : ಮಗುವಿಗೆ ತನ್ನನ್ನು ದೂರ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವ ಭಾವನೆ ಬಾರದಿರುವ ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ನೀವು ಏನಾದರೂ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೀರಾ?

ಪ್ರಶ್ನೆ 2 : ಮಗುವನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ತರಗತಿಯ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೀವು ಯಾವ ರೀತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದೀರಿ?

ಪ್ರಶ್ನೆ 3 : ಇಂತಹ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯತೆಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೊಡುವ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ನಿಲುವೇನು? (ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಹಿಂದೆ ಯಾವುದೇ ಮಗು ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ವಂಚಿತವಾಗಬಾರದು. ಮಗುವಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗುವಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಆಶಯ ಇದೆ.)

ಪ್ರಶ್ನೆ 4 : ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮಗೆ ಏನನ್ನಿಸುತ್ತದೆ? ಅವರಿಗೆ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಅವಕಾಶಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ? (ಮಕ್ಕಳ ಭವಿಷ್ಯ ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ಮಹತ್ತರವಾದುದು. ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ವಿಶೇಷತೆ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಅರಿತು ಅವರ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾದ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವನ್ನೂ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಉತ್ತಮ ನಾಗರಿಕನಾಗುವ ದಾರಿಯನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಲಾಯಿತು).

ಆ. ಪಾಲಕರಿಗೆ ಕೇಳಲಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು

ಪ್ರಶ್ನೆ 1 : ನಿಮ್ಮ ಮಗುವನ್ನು ಹೇಗೆ ಪಾಲನೆ ಮಾಡುತ್ತೀರಿ?

ಪ್ರಶ್ನೆ 2 : ನಿಮ್ಮ ಮಗುವಿಗೆ ಸಮಾಜದ ಜೊತೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಾಗಿ ಹಾಗೂ ದಿನನಿತ್ಯದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು / ನಿತ್ಯಕರ್ಮಗಳನ್ನು ಸ್ವತಃ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಗೆ ತಯಾರಿ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೀರಿ? (ಪಾಲಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಮಾಜದ ಜೊತೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಗೆ ಅಣಿಗೊಳಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿಯುವ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಲಾಯಿತು)

ಪ್ರಶ್ನೆ 3 : ಇಂತಹ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೊಡುವ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ನಿಲುವೇನು?

ಪ್ರಶ್ನೆ 4 : ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮಗೆ ಏನನ್ನಿಸುತ್ತದೆ? ಅವರಿಗೆ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಅವಕಾಶಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ?

ಇ. ತರಗತಿ ವೀಕ್ಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಲಾದ ಅಂಶಗಳು

ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಮಗುವಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಧನಾತ್ಮಕ/ಋಣಾತ್ಮಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಬರುವುದು ಸಹಜ. ಆದರೆ ಅವರ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಪೂರಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ತಿಳಿಯಬೇಕಾದರೆ ತರಗತಿಯ

ಭೌತಿಕ ಪರಿಸರ ಹಾಗೂ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವೀಕ್ಷಣೆ ಮಾಡುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತ ತರಗತಿ ಸನ್ನಿವೇಶ, ಭೌತಿಕ ಪರಿಸರಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಲು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು.

- ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ರೀತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲಾಗಿದೆಯೆ? ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ದೈಹಿಕ ನ್ಯೂನತೆ ಇರುವ ಮಗು ತರಗತಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸಲು ಅಗತ್ಯ ಇಳಿಜಾರು, ಮಗುವಿಗೆ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಸೂಕ್ತವಾದ ಆಸನದ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ವಿಶೇಷವಾದ ಶೌಚಾಲಯದ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗುವ ಕಲಿಕಾ ಸಾಧನಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಇತ್ಯಾದಿ.
- ಪಾಠ ವೀಕ್ಷಣೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳುವ ಸ್ಥಳ, ಇತರೆ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಸಹಕಾರ, ಬಳಸುವ ಭಾಷೆ, ಮುಂತಾದವುಗಳು ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿವೆಯೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದು.

ಈ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೂ ವಾಸ್ತವ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೂ ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ತಾಳೆಯಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು.

ಈ ಮೇಲಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಲಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಈ ಕೆಳಗಿನಂತೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಅ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಪಡೆದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ

ಪ್ರಶ್ನೆ 1 : ಮಗುವಿಗೆ ತನ್ನನ್ನು ದೂರ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವ ಭಾವನೆ ಬಾರದಿರುವ ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ನೀವು ಏನಾದರೂ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೀರಾ?

ಒಟ್ಟು 19 ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಶೇ.75ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು "ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇವೆ. ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಈ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಮೂಡಿಸುತ್ತೇವೆ, ನ್ಯೂನತೆಗಳು ಮಾನವ ಸಹಜವಾದವುಗಳು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಎಲ್ಲರೂ ಸ್ಪಂದಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡಬೇಕು ಎಂಬ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇವರಲ್ಲಿ ಶೇ.63ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು "ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇತರೆ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆಯುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತೇವೆ" ಎಂದು ತಿಳಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಶೇ.38ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು "ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕಾ/ಚರ್ಚೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಹೇಳುವ, ಕೇಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ನಡೆಸುತ್ತೇವೆ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಶೇ.7ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುವುದೇ ಗಮನಕ್ಕೆ ಬಂದಿಲ್ಲ.

ಈ ಮೊದಲ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಬಂದಿರುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ತುಂಬಬೇಕು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕಾಗಿ ನಾವಷ್ಟೇ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿದರೆ ಸಾಲದು ಉಳಿದ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಇದರ ಅರಿವು ಮೂಡಿಸುವ

ಮೂಲಕ ಸಹಕಾರ ದೊರೆಯುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೇಳಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗುವಂತೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇತರೆ ಮಕ್ಕಳು ಈ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯರಂತೆಯೇ ಮಾತನಾಡಿಸುವ, ಹೊರಗೆ ಹೋಗಬೇಕಾದ, ನಿಲ್ಲಬೇಕಾದ, ಕೂರಬೇಕಾದ ಮುಂತಾದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಇತರೆ ಮಕ್ಕಳು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದುದನ್ನು ಗಮನಿಸಲಾಯಿತು.

ಪ್ರಶ್ನೆ 2 : ಮಗುವನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ತರಗತಿಯ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೀವು ಯಾವ ರೀತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದೀರಿ?

ಈ ಮೇಲಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಶೇ.63ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು "ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ಹಾಗೆ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳುವ ಆಸನದ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಅಗತ್ಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಅಂದರೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದೆ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿದ್ದೇವೆ" ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಹೇಳಿಕೆಗಳಿಗೆ ಪೂರಕವಾದ ವಾತಾವರಣಗಳು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇದೆ ಎನಿಸಿದರೂ ಬಹುತೇಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಅನುಕೂಲಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ಸೂಕ್ತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಲ್ಲದಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಕುಬ್ಜ ಮಗುವಿಗೆ ಡೆಸ್ಕ್‌ನ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕೂರಲು ಅವಕಾಶವನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಗಿದೆ; ಆದರೆ ಈ ಮಗು ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಕ್ಕಳು ಕೂರುವ ಡೆಸ್ಕ್‌ನ ಮೇಲೆ ಕೂರಬೇಕು. ಆದರೆ ಈ ಡೆಸ್ಕ್‌ಗಳು ಎತ್ತರವಾಗಿದ್ದು ವಿಶೇಷ ಶ್ರಮ ಹಾಕಿ ಮೇಲೆ ಹತ್ತಿ ಕೂರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮುಂದೆ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಗಿದೆಯಾದರೂ ಆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ, ಬೋರ್ಡಿನ ಎತ್ತರಕ್ಕೆ ಹೊಂದುವ ರೀತಿಯ ಆಸನಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿರುವುದಿಲ್ಲ. ನಲಿಕಲಿ ಮಟ್ಟದ ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳು ನೆಲದಲ್ಲಿ ಕೂರುವುದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗುವಂತೆ ಕೂರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಎದ್ದು ಒಂದು ಸ್ಥಳದಿಂದ ಮತ್ತೊಂದು ಸ್ಥಳಕ್ಕೆ ಓಡಾಡಲು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಬಳಸಲು ಯೋಗ್ಯವಾದ ಶೌಚಾಲಯದ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಮಗುವಿನ ಎತ್ತರಕ್ಕೆ ನಿಲುಕುವ ಕುಡಿಯುವ ನೀರಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮುಂತಾದವುಗಳಿಲ್ಲದಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಈ 20 ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಶೇ.19ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಗುವಿನ ಪಾಲಕರಿಗೆ ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಪೂರೈಸಲು ಬೇಕಾಗಿರುವ ಸೌಲಭ್ಯಗಳನ್ನು ಕೊಡಿಸಲು ತಿಳಿ ಹೇಳಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಉತ್ತರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪಾಲಕರಿಗೆ ಮನವೊಲಿಸುವ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕೆಂಬುದು ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ಅಂಶವಾಗಿದೆ.

ಇದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶೇ.25ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಮಕ್ಕಳನ್ನು "ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಕ್ಕಳಂತೆ ನೋಡುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಇವರಿಗಾಗಿ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುವ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬೇಕೆಂಬುದು ವಾಸ್ತವಿಕ ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಪ್ರಶ್ನೆ 3 : ಇಂತಹ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯತೆಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೊಡುವ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ನಿಲುವೇನು?

ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಶೇ.83ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು "ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳೂ ಮಕ್ಕಳೇ, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅವರವರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಬದುಕಲು ಅವಕಾಶವಿದೆ ಮತ್ತು ಬದುಕು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿವೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾದ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಾ ಹೋದರೆ ಸಾಕು. ನಾವು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿರುವ ಕರ್ತವ್ಯ ಅದೇ ಆಗಿರಬೇಕು" ಎಂದು ಹೇಳಿರುವುದು ಧನಾತ್ಮಕ ಅಂಶವಾಗಿದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ ಶೇ.13ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಮಕ್ಕಳಿಂದಾಗಿ ಇತರ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಕ್ಕಳತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ, ಇವರಿಂದಾಗಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ತುಂಬಾ ಗಲಾಟೆ ಗೊಂದಲಗಳಿರುತ್ತವೆ. ತರಗತಿ ನಿರ್ವಹಣೆ ಕಷ್ಟ ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರೆ; ಶೇ.13ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ "ಮಗುವಿಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುವುದೇ ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿಲ್ಲ" ಎಂಬ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ.

ಇಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಿರುವುದು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಅವರವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಅರಿತು ತರಗತಿ ಸಂಯೋಜನೆ ಮಾಡಬೇಕು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಬೇಕೆಂಬ ಅರಿವಿನ ಅಗತ್ಯ ಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಈ ಮೇಲಿನ 2 ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕಾಣುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಶ್ನೆ 4 : ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮಗೆ ಏನನ್ನಿಸುತ್ತದೆ? ಅವರಿಗೆ ಈ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಅವಕಾಶಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ?

ಈ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶೇ.75ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಮಕ್ಕಳ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಿ ಅವರಿಗೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಬೇಕು. ಅವರಿಗೂ ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶಗಳಿವೆ. ಅದನ್ನು ಸದುಪಯೋಗ ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡಬೇಕು ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಇವರಲ್ಲಿ ಶೇ.69 ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಿ ಅವರಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರೆ ಅವರೂ ನಮ್ಮಂತೆಯೇ ಜೀವನ ನಡೆಸಲು ಸಾಧ್ಯ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ.

ಇಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕು, ಪೂರಕ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ತಳೆದಿರುವುದು ಧನಾತ್ಮಕ ಅಂಶವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿಯೇ ಕಲಿಯಲು ಅರ್ಹರು ಎಂಬುದನ್ನು ಒಪ್ಪಲು ಇವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಅವರೇ ಹೇಳುವಂತೆ ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ವಿಶೇಷ ತರಬೇತಿಯ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ. ಹಾಗೂ ಅದಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಪೂರಕ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ. ಇವುಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಒದಗಿಸುವುದು ಕಷ್ಟ ಮತ್ತು ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಕಲಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆ ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ಅಸಹಾಯಕತೆಯನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿಯೇ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿದೆ.

ಆ. ಪಾಲಕರಿಂದ ಪಡೆದ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ

ಇನ್ನು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಪಾಲನೆ, ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಾಡುವ ತಯಾರಿ, ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಹಾಗೂ ಅವರ ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಪಾಲಕರ ಆಲೋಚನೆಗಳೇನು? ಎಂಬ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಯಲು 16 ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಪಾಲಕರನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಅವರ ಸಂದರ್ಶನ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಈ ಸಂದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ತಿಳಿದು ಬಂದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗಿನಂತೆ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಪ್ರಶ್ನೆ 1 : ಮೊದಲನೇ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಈ ಮಗುವಿನ ಪಾಲನೆ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಶೇ.50ರಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪಾಲಕರು ಶಿಕ್ಷಕರು "ಈ ಮಗು ನಮ್ಮ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕು, ನಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯ, ಬೆಳಗ್ಗೆಯಿಂದ ಸಂಜೆಯವರೆಗೆ ಒಬ್ಬರು ಸದಾ ಆರೈಕೆ ಮಾಡಲೇಬೇಕು, ಖುಷಿಯಿಂದಲೇ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರೆ, ಶೇ.25ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರಿಗೆ ಮಗುವಿಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುವುದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಲ್ಲ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ದೃಷ್ಟಿದೋಷವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಶೇ.19ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು "ನಾವು ಎಷ್ಟು ಅಂತ ಮಾಡೋದು, ಪ್ರತಿದಿನ ಈ ಮಗುವಿನ ಹಿಂದೆಯೇ ನಿಂತಿರಬೇಕು. ನಮಗೂ ಸಾಕಾಗಿದೆ" ಎಂಬುದಾಗಿ ಹೇಳಿದರೆ, "ನಮ್ಮ ದುರಾದೃಷ್ಟ ಈ ಅನಗತ್ಯ ಮಗು ನಮ್ಮ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿದೆ. ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳು ಹುಟ್ಟಬಾರದು. ನಮಗಂತೂ ನರಕವಾಗಿದೆ. ಜನ ಕೇವಲವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ" ಎಂಬುದಾಗಿ ಶೇ.19ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು ನೋವು ತೋಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಶೇ.13ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು "ನಮ್ಮ ಮಗು ತಾನೇ ತನ್ನ ಕೆಲಸ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ, ನಮಗೇನೂ ಸಮಸ್ಯೆ ಇಲ್ಲ" ಎಂದರೆ "ಈ ಮಗು ಹುಟ್ಟಿದ ಮೇಲೆ ನಮಗೆ ಅದೃಷ್ಟ ಹೆಚ್ಚಾಯಿತು ಅದಕ್ಕಾಗಿಯಾದರೂ ಚೆನ್ನಾಗಿ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದೇವೆ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಶೇ.7ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು ತಿಳಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಈ ನಡುವೆ ಶೇ.6ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು ಮಾತ್ರ "ನಮ್ಮ ಮಗುವಿಗೆ ಸ್ನಾನ ಮಾಡಲು ಸಹಕರಿಸಬೇಕು, ಬೆಳಗ್ಗೆ ತಿಂಡಿ ತಿನ್ನಿಸಿ ಶಾಲೆಗೆ ಬಿಟ್ಟು ಬರುತ್ತೇವೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪ್ರೀತಿಯಿಂದ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೇಳಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ, ಶಾಲೆ ಮುಗಿದ ನಂತರ ನಾವೇ ಹೋಗಿ ಕರೆದುಕೊಂಡು ಬರುತ್ತೇವೆ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಶೇ.50ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು "ಈ ಮಗು ನಮ್ಮ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕು, ನಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯ ಬೆಳಗ್ಗೆಯಿಂದ ಸಂಜೆಯವರೆಗೆ ಒಬ್ಬರು ಸದಾ ಆರೈಕೆ ಮಾಡಲೇಬೇಕು, ಖುಷಿಯಿಂದಲೇ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ" ಹಾಗೂ "ನಮ್ಮ ಮಗುವಿಗೆ ಸ್ನಾನ ಮಾಡಲು ಸಹಕರಿಸಬೇಕು, ಬೆಳಗ್ಗೆ ತಿಂಡಿ ತಿನ್ನಿಸಿ ಶಾಲೆಗೆ ಬಿಟ್ಟು ಬರುತ್ತೇವೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪ್ರೀತಿಯಿಂದ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೇಳಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ, ಶಾಲೆ ಮುಗಿದ ನಂತರ ನಾವೇ

ಹೋಗಿ ಕರೆದುಕೊಂಡು ಬರುತ್ತೇವೆ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಿರುವುದು ಧನಾತ್ಮಕ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಕೆಲವರು ಈ ಮಗು ಹುಟ್ಟಿದ ಮೇಲೆ ನಮಗೆ ಅದೃಷ್ಟ ಬಂದಿತು ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಪಾಲನೆ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದು ಧನಾತ್ಮಕವಾದರೂ ಯೋಚಿಸಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯಿರುವ ವಿಚಾರವಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಯೋಚಿಸಬೇಕಾಗಿರುವುದು "ನಾವು ಎಷ್ಟೂ ಅಂತ ಮಾಡೋದು, ಪ್ರತಿದಿನ ಈ ಮಗುವಿನ ಹಿಂದೆಯೇ ನಿಂತಿರಬೇಕು ನಮಗೂ ಸಾಕಾಗಿದೆ" ಎಂದು ಹೇಳುವ ಹಾಗೂ "ನಮ್ಮ ದುರಾದೃಷ್ಟ ಈ ಅನಗತ್ಯ ಮಗು ನಮ್ಮ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿದೆ. ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳು ಹುಟ್ಟಬಾರದು. ನಮಗಂತೂ ನರಕವಾಗಿದೆ. ಜನ ಕೇವಲವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ" ಎಂಬುದಾಗಿ ನೋವು ತೋಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪಾಲಕರ ಬಗ್ಗೆ ಇವರಿಗೆ ಮಗುವಿನ ಬಗ್ಗೆ ನಿರಾಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಉದಾಸೀನತೆ ಇರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಪಾಲಕರಿಗೆ ಮಾನವತ್ವ ಹಾಗೂ ಜೀವನದ ಕರ್ತವ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ತರಬೇತಿಗಳನ್ನು ನೀಡಿ ಅವರ ಮನಸ್ಸು ಪರಿವರ್ತನೆ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಪ್ರಶ್ನೆ 2 : ನಿಮ್ಮ ಮಗುವಿಗೆ ಸಮಾಜದ ಜೊತೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಾಗಿ ಹಾಗೂ ದಿನನಿತ್ಯದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು/ನಿತ್ಯಕರ್ಮಗಳನ್ನು ಸ್ವತಃ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಗೆ ತಯಾರಿ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೀರಿ?

ಶೇ.56ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು "ನಮ್ಮ ಜೊತೆ ನಿತ್ಯ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಉದಾ: ಅಂಗಡಿಗೆ ಕಳುಹಿಸುವುದು, ಡೈರಿಗೆ ಕಳುಹಿಸಿ ವ್ಯವಹಾರ ಮಾಡಿಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆ." "ನಮ್ಮ ಮಗು ತುಂಬಾ ಬುದ್ಧಿವಂತ, ತಾನೇ ಬುದ್ಧಿವಾದ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ/ಳೆ, ಒಳ್ಳೆಯ ಗುಣವಂತ ಮಗುವಾದ್ದರಿಂದ ಊರಿನಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅಚ್ಚುಮೆಚ್ಚು" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವು ಮಗುವನ್ನು ಸಮಾಜಮುಖಿಯನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಪಾಲಕರು ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಶೇ.56ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು "ನಾವು ನಮ್ಮ ಮಗುವಿಗೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ವೈದ್ಯಕೀಯ ತಪಾಸಣೆ ಮಾಡಿಸುತ್ತೇವೆ. ಥೆರಪಿಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಶೇ.44ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು "ಈ ಮಗು ಎಲ್ಲರಂತೆ ಬದುಕೋದು ಕಷ್ಟ. ಸದಾ ನಮ್ಮ ಕೆಲಸ ಬಿಟ್ಟು ಒಬ್ಬರಲ್ಲಾ ಒಬ್ಬರು ಈ ಮಗುವಿನ ಜೊತೆ ನಿಂತಿರಬೇಕು. ನಾವು ಎಷ್ಟೂ ಅಂತ ಮಾಡೋದು, ನಮಗೂ ಸಾಕಾಗಿದೆ" ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ.

ಇಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪಾಲಕರು ಮಗುವಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗೆ ತಯಾರು ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಹೊಣೆಯನ್ನು ಅರಿತಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದರೂ ಸುಮಾರು ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಪಾಲಕರು ಇವರ ಬಗ್ಗೆ ಉತ್ತಮ ಭಾವನೆ ಹೊಂದಿಲ್ಲದಿರುವುದು, ಮಗುವನ್ನು ಸಮಾಜಮುಖಿಯನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ನಮ್ಮೆಲ್ಲರ ಹೊಣೆಯಿರುವುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿಲ್ಲದಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಈ ನಿರಾಸಕ್ತಿಗೆ ಅವರ ಆರ್ಥಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳೂ ಕಾರಣವಾಗಿದ್ದಿರಬಹುದಾದರೂ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವಿನ ಕೊರತೆ, ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಈ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರಂತೆ ಬದುಕುವ ಹಕ್ಕು

ಇದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಪೂರಕ ತಯಾರಿಯನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾದ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ ನಮ್ಮೆಲ್ಲರ ಮೇಲಿದೆ ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಅಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ನುರಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ತರಬೇತುದಾರರು ನೀಡಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆ ಇದೆ.

ಪ್ರಶ್ನೆ 3 : ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೊಡುವ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ನಿಲುವೇನು?

ಶೇ.75ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು "ಮಗು ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಕಲಿಯಲು/ಎಷ್ಟು ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಷ್ಟನ್ನು ಕಲಿಯಲಿ (ಕಲಿತಷ್ಟು ಕಲಿಯಲಿ). ಮಗು ಕಲಿಯುತ್ತದೆ ಎಂದೆನಿಸಿದರೆ ಸೂಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುತ್ತೇವೆ" ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಟ್ಟರೆ ಶೇ.30ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು "ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಕಲಿಯುವ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಿ ಅವರಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಜೀವನ ನಡೆಸಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಬೇಕು" ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಹೇಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಬೇಕು? ಈ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಎಲ್ಲಿ ನೀಡುತ್ತಾರೆ? ಮುಂತಾದ ವಿಚಾರಗಳ ಅರಿವು ಇಲ್ಲದಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಮತ್ತೊಂದು ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯವೆಂದರೆ ಶೇ.6ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು "ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಯಾವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಗತ್ಯವೂ ಇಲ್ಲ. ಏನೂ ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿರುವುದು ಕಳವಳಕಾರಿಯಾದ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ನೀಡಿರುವ ಪಾಲಕರ ಮಕ್ಕಳು 'ಬುದ್ಧಿಮಾಂದ್ಯ' ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿರುವುದರಿಂದ ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು.

ಪ್ರಶ್ನೆ 4 : ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮಗೆ ಏನನ್ನಿಸುತ್ತದೆ? ಅವರಿಗೆ ಈ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಅವಕಾಶಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ?

ಮೇಲಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಶೇ.56ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು "ನಮ್ಮ ಮಗು ಹೇಗೋ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಬರುವ ಹೊತ್ತಿಗೆ ತಾನೇ ಸಾಮಾನ್ಯರಂತೆ ತನ್ನ ಜೀವನ ನಡೆಸುವಂತೆ ಆದರೆ ಸಾಕು. ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಮಗುವಿಗೆ ಬೇಕಾದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇವೆ, ಕುರಿ ಸಾಕಾಣಿಕೆ, ಹಸು ಸಾಕಾಣಿಕೆ, ಡೈರಿಗೆ ಹಾಲು ಹಾಕುವುದು, ಅಂಗಡಿಯೊಂದನ್ನು ಹಾಕಿಕೊಡುತ್ತೇವೆ ಅದನ್ನು ನೋಡಿಕೊಂಡು ಜೀವನ ಮಾಡುವಂತಾದರೆ ಸಾಕು" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಪಾಲಕರಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಅವರಿಗಾಗಿಯೇ ನಿರ್ಮಿಸಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೊಡಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಅರಿವಿಲ್ಲ. ಇನ್ನು ಶೇ.38ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು "ಇವರಿಗೆ ಉದ್ಯೋಗದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಮೀಸಲಾತಿಯಂತಹ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ತರುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಬೇಕು. ಇವರಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ತೆರೆಯಬೇಕು ಮತ್ತು ಆಧುನಿಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಾಗಬೇಕು. ಇವರೂ ತಮ್ಮ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ಉದ್ಯೋಗ ಮಾಡಬೇಕು" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಉಳಿದ ಶೇ.6ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು. ಇವರು "ಈ ಮಗುವಿಗೆ ಎಲ್ಲರಂತೆ ಬದುಕೋದು ಕಷ್ಟ. ಸಮಾಜಕ್ಕೆ

ಈ ಮಗುವಿನಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನವಿಲ್ಲ, ಅನಾಥಾಲಯಗಳು/ಆಶ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಬಿಟ್ಟುಬರುವುದು ಉತ್ತಮ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಋಣಾತ್ಮಕ ಮನೋಭಾವ ಹೊಂದಿರುವ ಅಥವಾ ಅರಿವಿನ ಕೊರತೆಯಿರುವ ಪಾಲಕರಿಗೆ ಮನವೊಲಿಸಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯಿದೆ.

ಒಟ್ಟಾರೆ ಸರಾಸರಿ ಶೇ.60ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುತ್ತಾ, ಅವರ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುತ್ತಾ, ಅವರ ಜೀವನ ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಉತ್ತಮ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಉಳಿದ ಶೇ.30ರಷ್ಟು ಪಾಲಕರು ಹೇಗೋ ಬೆಳೆಯಲಿ, ನಾವು ಎಷ್ಟು ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಷ್ಟು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಎನ್ನುವ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಇವರಿಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಅವಕಾಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಮೂಡಿಸಿದರೆ ಸಾಕು, ಈ ಮಕ್ಕಳೂ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಲು ಮತ್ತು ಸ್ವತಃ ಜೀವನ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆ ನೀಡುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಅವಕಾಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತಾ ಬಂದರೆ ಇವರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಉತ್ತಮ ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಅಡಿಯಿಡುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಉಳಿದ ಶೇ.10ರಷ್ಟು ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಯುಳ್ಳ ಪಾಲಕರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಇ. ತರಗತಿ ವೀಕ್ಷಣೆ ಅಂಶಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ

ಮಗು 1 : ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಗು ತಾನಾಗಿಯೇ ಮುಂದಿನ ಬೆಂಚಿನಲ್ಲಿ ಕುಳಿತು ಕೊಂಡಿತ್ತು. ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಿಳಿದಿರಲಿಲ್ಲ. ಮಗುವಿನ ಬಗ್ಗೆ ಚೈಲ್ಡ್ ವೆಲ್‌ಫೇರ್ ಸ್ಪೆಶಲ್ ನೀಡ್‌ನಿಂದ ವರದಿ ಬಂದ ನಂತರ ಈ ಮಗುವಿನ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಯಿತು. ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಕ್ಕಳಂತೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವುದೇ ವಿಶೇಷ ಗಮನ ಹರಿಸದಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳುವಂತೆ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸುವಾಗ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು ತಪ್ಪಿಲ್ಲದೆ, ಅಂದವಾಗಿ ಬರೆಯುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿತು.

ಮಗು 2 : ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಕ್ಕಳಂತೆ ಇರುತ್ತಾನೆ. ಇವನಿಗಾಗಿ ಯಾವುದೇ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತಡ ಹಾಕದೆ ಸುಮ್ಮನೆ ಬಿಡಲಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಕೂಡ ಇದನ್ನು ಅನುಮೋದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಬೆರೆಯುತ್ತಾನೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹಾಜರಾತಿ ಪುಸ್ತಕ ತಂದುಕೊಡುವುದು, ಗಿಡಗಳಿಗೆ ನೀರು ಹಾಕುವುದು ಮುಂತಾದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾನೆ.

ಮಗು 3 : ಕಾಲುಗಳು ತಿರುಚಿಕೊಂಡಂತಿದ್ದು ಸಾಮಾನ್ಯರಂತೆ ನಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಕೈಗಳೂ ಕೂಡ ಸಾಮಾನ್ಯರಂತೆ ಇರದೆ ತಿರುಚಿಕೊಂಡಿವೆ. ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಲೇ ಈ ಸಮಸ್ಯೆ ಇದೆ. ಆದರೆ ಈ ಮಗುವಿಗಾಗಿ ಯಾವುದೇ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ನೀಡಿಲ್ಲ. ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಕ್ಕಳಂತೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತಾನೆ. ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯಿದೆ. ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾನೆ. ನಿಧಾನವಾಗಿ ಬರೆಯುತ್ತಾನೆ.

ಮಗು 4 : ಹುಟ್ಟಿದಾಗಿನಿಂದ ಈ ಹೆಣ್ಣು ಮಗುವಿಗೆ ಕೈ ಸ್ವಾಧೀನವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಥೆರಪಿ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಹಾಗೂ ದಿನನಿತ್ಯದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲು ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತಿಲ್ಲ. ಇವಳಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ, ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ತುಂಬುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಮಗು ಉದಾಸೀನತೆಯಿಂದ ಇರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳುವ ಪ್ರಕಾರ ಎಲ್ಲರೂ ತೋರಿಸುವ ಕರುಣೆಯನ್ನು ತನ್ನ ಲಾಭಕ್ಕೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾಳೆ.

ಮಗು 5 : ಹುಟ್ಟುತ್ತಲೇ ಬುದ್ಧಿಮಾಂದ್ಯ ಮಗು. ಈ ಮಗುವಿಗೆ ತನ್ನ ನಿತ್ಯ ಕರ್ಮಗಳಲ್ಲಿ ನಿಯಂತ್ರಣವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಯ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯದಿಂದ ಮನೆಯಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಇರುತ್ತದೆ ಆದರೆ ಸುಮ್ಮನೆ ಕುಳಿತಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಮಗುವನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಕ್ಕಳಂತೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆ.

ಮಗು 6 : ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಇರುತ್ತಾನೆ. ವಿಕಾರ ಶಬ್ದಗಳಿಂದ ತರಗತಿಗೆ ತೊಂದರೆ ಕೊಡುತ್ತಾನೆ. ಈ ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆಗೆ ಯಾವುದೇ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕಡೆ ಇರುತ್ತಾನೆ, ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದಂತೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿಚಿತ್ರ ಶಬ್ದ ಮಾಡುತ್ತಾ ಗಲಾಟೆ ಮಾಡುತ್ತಾನೆ.

ಮಗು 7 : ಶಾಲೆಗೆ ಬಂದಿಲ್ಲ, ಶಾಲೆಗೆ ಕರೆತರುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ನಡೆದಿಲ್ಲ. ಸಂಪೂರ್ಣ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿದೆ. ಮನೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಇರುವುದು ಕಂಡುಬಂತು. ಶಾಲೆಗೆ ಬರಬಹುದಾದ ಮಗುವಾದರೂ ಶಾಲೆಗೆ ಬರುತ್ತಿಲ್ಲ. ಟಿ.ವಿ.ಯ ಧ್ವನಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅದರಂತೆ ಉಚ್ಚರಿಸುತ್ತಾಳೆ.

ಮಗು 8 : ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವನಿಗೆ ಇಷ್ಟವಾದ ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿ ಕೂರುತ್ತಾನೆ. ಈ ಮಗುವಿನ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆಚ್ಚು ತಲೆಕೆಡಿಸಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ. ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬೆರೆಯುತ್ತಾನೆ. ಬೇಗ ಕಲಿಯುತ್ತಾನೆ.

ಮಗು 9 : ಕನ್ನಡಕದ ಬಳಕೆಯಿಂದ ಸರಿಪಡಿಸಲಾಗಬಹುದಾದ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿದೆ. ನೆಲದಲ್ಲಿ 2ನೇ ಸಾಲಿನಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಕೂರುತ್ತಾಳೆ. ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಗುವಿನ ದೃಷ್ಟಿದೋಷದ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇವಳಿಗೆ ಕನ್ನಡಕವನ್ನು ಕೊಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಕಲಿಕೆಗೆ ಆಗಾಗ ಹತ್ತಿರ ಬಂದು ಸಹಕರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಮಗು 10 : ಶಿಕ್ಷಕರು ಇವನನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಶಾಲೆಗೆ ಕರೆತರುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅವನಿಗಿಷ್ಟದ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಸುಮ್ಮನೆ ಕೂರುತ್ತಾನೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸದಾ ಗಮನವಿರಿಸಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂತು. ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ಮಗುವಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ತಿಳಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆಟಗಳಲ್ಲಿ ಇತರೆ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಬೆರೆಯುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಕಲಿಕೆಗೆ ಯಾವುದೇ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಮಗು 11 : ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮೊದಲ ಸಾಲಿನಲ್ಲಿ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಬರೆಯಲು ಓದಲು ಕಷ್ಟವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಇತರ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇವಳನ್ನು ರೇಗಿಸದಂತೆ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದುದು ಕಂಡುಬಂತು. ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಸಹ ತಿಳಿಸಿದರು. ಕುಳ್ಳಗಿರುವ ಈ ಮಗುವಿಗೆ ತನ್ನನ್ನು ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳು ರೇಗಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ನೋವು ಇದೆ.

ಮಗು 12 : ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಇರುತ್ತಾಳೆ. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಇರುವಾಗ ತನ್ನ ಅಂಗಾಗಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಇತರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಸಹ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಕಷ್ಟು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾ ಚರ್ಚಿಸುವುದರಿಂದ ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿದ ಅವಳ ವರ್ತನೆಗಳು ಕಡಿಮೆಯಾಗಿವೆ ಎನ್ನುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿದೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಂತೆ ನೆಲದಲ್ಲಿ ಕೂರುತ್ತಾಳೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಕಾರ ಇವಳು ಬಹಳ ತುಂಟ ಹುಡುಗಿ. ಈ ಮಗುವಿಗೆ ಪೋಷಕರ ಸಹಾಯ ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯ.

ಮಗು 13 : ಬಲಗೈ ತುಂಡಾಗಿದೆ ಅಷ್ಟೆ, ಈ ಮಗು ಎಲ್ಲರ ಜೊತೆ ಸಹಜವಾಗಿ ಇರುತ್ತಾಳೆ. ಖುಷಿಯಾಗಿರುತ್ತಾಳೆ. ಎರಡನೆ ಬೆಂಚಿನ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಕೂರುತ್ತಾಳೆ. ತರಗತಿಯ ಲೀಡರ್. ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಕಾರ ಇವಳು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಾಳೆ. ಕಲಿಯುತ್ತಾಳೆ.

ಮಗು 14 : ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಮಾತ್ರ ಶಾಲೆಗೆ ಕರೆತರುತ್ತಾರೆ. ಸಂಗೀತವೆಂದರೆ ಇಷ್ಟ. ಸದಾ ಹಾಡು ಕೇಳಲು ಅವನಿಗೆ ಖುಷಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಡು ನಿಂತರೆ ಅಳುತ್ತಾನೆ. ವಾಕರ್‌ನಲ್ಲಿ ನಿಲ್ಲಬಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಆಗುವ ಮಗು. ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಸ್ಪಂದನೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಸುಮ್ಮನೆ ಕೂರುವ ಮಗು. ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲ್ಲ. ಪಾಲಕರು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಮನೆಯ ಕೊಠಡಿಯೂ ಕೂಡ ಸ್ವಚ್ಛವಾಗಿದೆ.

ಮಗು 15 : ಅಜ್ಜಿ ಮನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಮಗು. ದೇಹದ ಅಂಗಾಗಗಳು ಚೆನ್ನಾಗಿವೆ, ಆದರೆ ಒಂದು ನಿಮಿಷವೂ ಕೂರುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೀಟಲೆ ಮಾಡುತ್ತಾನೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕೂರುವುದಿಲ್ಲ. ಹೈಪರ್ ಮಗು. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕೂರುವ ಸಮಯ ಕಡಿಮೆ. ಎಲ್ಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲೂ ಕೂರುತ್ತಾನೆ. ಸಾಕು ಎನಿಸಿದಾಗ ಮನೆಗೆ ಓಡುತ್ತಾನೆ. ಮನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಕೈಗೆ ಸಿಕ್ಕ ವಸ್ತುಗಳನ್ನೆಲ್ಲಾ ಒಡೆದು ಹಾಕುತ್ತಾನೆ. ಇವನ ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯತ್ನವಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಮಗು 16 : ಕಾಲಿನಲ್ಲಿ ತೊಂದರೆ ಇದೆ. ಕಾಲು ಸೊಟ್ಟಗಾಗಿದೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಇವನಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬೆಂಚಿನ ಹೊರಭಾಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದಂತೆ ಕೂರುತ್ತಾನೆ. ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತಲೂ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಚೆನ್ನಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದ್ದಾನೆ

ಉಪಸಂಹಾರ

ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು "ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಗಿದೆ, ಈ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಇತರೆ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿರುವುದೇ ಸಾಧನೆ" ಎಂಬಂತೆ ಹೇಳಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಬಹುತೇಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಅನುಕೂಲಕ್ಕಾಗಿ ಮೂಲಭೂತ ಸೌಕರ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸದಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು "ಈ ಮಕ್ಕಳಿಂದಾಗಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಇತರೆ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿಯೂ ಕಲಿಕೆಯಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಬಹಳ ತೊಂದರೆ, ಇವರು ಇಡೀ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅಸಹ್ಯ (ಗಲೀಜು) ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ವಿಚಿತ್ರ ಶಬ್ದ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಇತರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತೊಂದರೆ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ, ಪಾಲಕರು ಇವರನ್ನು ಮನೆಯಲ್ಲಿಯೇ ನೋಡಿಕೊಂಡರೆ ಒಳ್ಳೆಯದು" ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಹೆಚ್ಚಿನ ಪಾಲಕರು ಈ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪಡೆದಿರುವುದಕ್ಕೆ ಪಶ್ಚಾತ್ತಾಪ ಪಡುವುದರ ಜೊತೆಗೆ "ಏನೋ ನಾವು ಪಡೆದ ಕರ್ಮ ಅನುಭವಿಸಲೇಬೇಕು, ನಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯವನ್ನು ನಾವು ಮಾಡುತ್ತೇವೆ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನವರಿಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಬಹುತೇಕ ನ್ಯೂನತೆಗಳಿಗೆ ಚಿಕಿತ್ಸೆ ಕೊಡಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಅರಿವು ಇಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಈ ಮೇಲಿನ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಂವಿಧಾನದ ಮೂಲ ಆಶಯಗಳ ಅರಿವಿಲ್ಲದಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಲ್ಲಿಯೂ ಈ ವಿಶೇಷ ಮಕ್ಕಳು ದೇಶದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿ ಎಂಬುದಾಗಿ ನೋಡಬೇಕಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬೆಳೆಸಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಯನ ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯುತ್ತದೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಮುಖ್ಯ ಒಳನೋಟವೆಂದರೆ, ಈ ಎಲ್ಲಾ ಶಾಲೆಗಳು ಇನ್ನೂ ವಿಕಲಚೇತನವನ್ನು ಮಾನವ ಹಕ್ಕುಗಳ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡುತ್ತಿಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಂವೇದನಾಶೀಲರಾಗುವ ಅಗತ್ಯ ಇದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ 'ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಸೊಗಸು ಅರ್ಥವಾಗಿಲ್ಲ. ಇದರ ಸಂಪೂರ್ಣ ಆಳ ಮತ್ತು ಅಗಾಧತೆಯ ಅರಿವು ಇನ್ನೂ ಆಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಸಂಶೋಧನೆ ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಈ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ವಿಕಲಚೇತನವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಕಲ್ಯಾಣ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡು ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ಬದಲಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೆಲೆಗಟ್ಟು 'ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ'ಯನ್ನು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆಂದರೆ, ವಿಕಲಚೇತನರಿಗಾಗಿಯೇ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಶಾಲೆಗಳು ಇರುವುದರ ಬದಲು, ಇತರ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿಕೊಂಡಾಗ ಮಾತ್ರ ಒಂದು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಸಾಧ್ಯ ಎಂದು ಬಲವಾಗಿ ನಂಬುತ್ತದೆ. ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದರಿಂದ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಬೇರೆ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಕೂಡಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ನಷ್ಟ ಎಂಬುದು ಇದರ ನಿಲುವು. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ಇಟ್ಟಿರುವ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಅಪಾರ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹಂತದಲ್ಲಿ – ಪಠ್ಯ ಯೋಜನೆಯಿಂದ ಹಿಡಿದು, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು, ಪಾಠ ಹೇಳಿಕೊಡುವ ರೀತಿ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ 'ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ' ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದಲೇ ಆಯೋಜಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಕರುಣೆ, ಅನುಕಂಪ ತೋರಿಸುವುದು ಸುಲಭ. ಆದರೆ ಗೌರವದಿಂದ ಅವರ ಇರುವಿಕೆಗೂ ಮಹತ್ವ ಕೊಟ್ಟು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುವುದು ದೊಡ್ಡ ಸವಾಲು.

ಈ ಬಗ್ಗೆ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾದ ಅಂಕುರ್ ಮದನ್ ಹೇಳುವ ಹಾಗೆ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಮುಖ್ಯ ದಾಖಲೆ ಮತ್ತು ಪಾಲಿಸಿಗಳಲ್ಲಿ 'ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ' ಉಲ್ಲೇಖ ಭರವಸೆ ಮೂಡಿಸುವಂತಿದ್ದರೂ, ಅದು ಸಾಕಾರಗೊಳ್ಳುವುದು ಶಾಲೆಗಳು ಎಷ್ಟು ನಿಷ್ಠೆ ಮತ್ತು ತುಂಬು ಹೃದಯದಿಂದ ತಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ. ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳು 'ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ'ಯನ್ನು ಒಂದು ಹೊರೆಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತವೆ. ಇದನ್ನು ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೊಟ್ಟ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಭಿನ್ನತೆಯಲ್ಲಿ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಕಾಣುವ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಹೋಗಲಾಡಿಸಲು ಮತ್ತು 'ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ' ಸೊಗಸನ್ನು ಅರಿತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅನುಭವವನ್ನು ಸಮೃದ್ಧವಾಗಿ ಮಾಡಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ನೆರವಿನ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಸಂಶೋಧನೆ ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಅವರವರ ಅಗತ್ಯ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅರಿತು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಬೇಕಿರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಬಾಲ್ಯ, ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪಾಲಕರು ತಳೆದಿರುವ ಮನೋಭಾವಗಳನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ ತೆರೆದಿಡುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

Madan, A. (2014). Inclusion is the Way Forward. Learning Curve, 4. special_ed_final1.pdf. (n.d.). Retrieved from:

http://www.ncert.nic.in/new_ncert/ncert/rightside/links/pdf/focus_group/special_ed_final1.pdf

ಎನ್. ಶೈಲಾ : ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಹಾಗೂ ಬಿ.ಎಡ್. (ವಿಶೇಷ) ಪದವಿಗಳಿಸಿರುವ ಇವರು ಕಳೆದ ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆ ಮಂಡ್ಯ, ಇಲ್ಲಿ 'ದಿವ್ಯಾಂಗ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಕಲ್ಯಾಣ' ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಜಿಲ್ಲಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ತಮ್ಮ ಹದಿನೆಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯ ಅನುಭವವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : shylan453@gmail.com

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಸಕ್ತ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಕಾಳಜಿಗಳು

– ಕುಮಾರ ಸ್ವಾಮಿ ಎಚ್.

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಬಾಹ್ಯ ಕಾರಣಗಳು ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ. ತಾನು ಬೆಳೆದ ಬಗೆ, ಪಡೆದ ಶಿಕ್ಷಣ, ವೃತ್ತಿಪರ ತರಬೇತಿ, ಆರ್ಥಿಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆ, ಸಮಾಜದ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಒತ್ತಾಸೆಗಳು ಮುಂತಾದವು. ಇವೆಲ್ಲವುಗಳ ಹೊರತಾಗಿ ತನ್ನ ವೃತ್ತಿಯ ಆಶಯಗಳು, ತಾನಿರುವ ಸಂದರ್ಭ, ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ತನ್ನ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರತೆಯನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಿಂತನೆಗೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಯಾವುದೇ ಸಿದ್ಧ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಆಂತರಿಕ ಬಲದಿಂದಲೇ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿ ಅಂತಹ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಎಲ್ಲ ರೀತಿಯ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಕಲ್ಪಿಸಬೇಕೆಂದು ಲೇಖಕರು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಶಿಕ್ಷಕರು ಮೊದಲಿಗೆ ಮನುಷ್ಯರು. ಬಳಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಅವರು ವಿಷಯ ಶಿಕ್ಷಕರು. ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯೂ ಈ ರೀತಿಯೇ ರೂಪುಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅಸ್ಮಿತೆ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆಯೋ ಅದೇ ರೀತಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯೂ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬರೀ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿರದೆ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ವೃತ್ತಿಪರರೂ ಆಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯೇ ಅವರಿಗೆ ಹೊಸದೊಂದು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವಾಗ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಈ ಸಂಕೀರ್ಣ ರಚನೆಯೊಳಗೆ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾಣ್ಕೆ ಹಾಗೂ ನೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ತರುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳು

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು 2005 ರಚನಾವಾದವನ್ನು ದೊಡ್ಡ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರೆದುರಿಗಿರಿಸಿತು. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಚಿಂತನೆಯಲ್ಲಿ ಅದು ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನೇ ತಂದಿತು. ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಒಪ್ಪಿ ಅನುಷ್ಠಾನಿಸಲು ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳು ತಕ್ಷಣಕ್ಕೇ ಒಪ್ಪಲಿಲ್ಲ; ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಒಪ್ಪಿದರೂ ಅದನ್ನು ಸ್ಥಳೀಯ ಅಗತ್ಯತೆಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮರುವಿನ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನೆದುರಿಸಿದವು. ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ರಚನಾವಾದಿ ತತ್ವಗಳ ಕುರಿತಂತೆ ಹಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾ ಆಚರಣೆಗಳಿಂದ ದೂರವೇ ಉಳಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು.

ಇದೇ ರೀತಿಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಮುಂದೆ ನಿರಂತರ ಹಾಗೂ ಸಮಗ್ರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತಂದಾಗಲೂ ಕಂಡು ಬಂದಿತು. 2007ರಲ್ಲಿ ಇಲಾಖೆ 1–4 ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಸಲು ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡಿ ರಾಜ್ಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ಕೈಗೊಂಡಾಗಲೂ ಇದೇ ರೀತಿಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಕಂಡು ಬಂದಿತು.

ಈ ಅನುಭವ ಈ ಮೂರೂ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದ್ದ ಈ ಲೇಖಕನದಾಗಿತ್ತು. ಈ ಎಲ್ಲ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕಾಡಿದ್ದು ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯೇ. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನೆಯ ಹೊಸ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸಿದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಈ ರೀತಿ ಇದ್ದವು: 'ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೇರೆ ರೀತಿ ಹೇಳಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಮಾತ್ರ ಯಾಕೆ ಹೀಗೆ ಬೋಧಿಸಬೇಕು?' ಅವರ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಳಗೆ ಇದ್ದುದು ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯೇ. ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳೆಂದರೆ ಪ್ರತಿಷ್ಠೆಯ ಕೇಂದ್ರಗಳು, ಅಲ್ಲಿ ಮಾಡುವುದೆಲ್ಲ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಮತ್ತು ಆ ರೀತಿ ಮಾಡುವುದೇ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ತಾವೂ ತಮ್ಮ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ಅಸ್ಮಿತೆ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನ ಎಂದು ಅಂದುಕೊಂಡಿದ್ದರಿಂದಲೇ ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮೂಡಿದವು. ಇರುವ ಅಸ್ಮಿತೆ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡರೆ ಸಾಕು, ಹೊಸ ಪ್ರಯೋಗಗಳೇನೂ ಬೇಡ ಎನ್ನುವುದು ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಶ. ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತರುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತಪ್ಪುಗಳಾದಾಗ ಇರುವ ಅಸ್ಮಿತೆಯೂ ಹೋಗಿಬಿಡುತ್ತದಲ್ಲಾ ಎಂಬ ಭಯ ಬಹಳ ಮಂದಿಯನ್ನು ಕಾಡಿತ್ತು. ಇಲಾಖೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಲು ನಡೆಸಿದ ದೂರಸಂಪರ್ಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೇ ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಬರುತ್ತಿದ್ದುದು ಇದನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಹಾಗೂ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ತರುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ತಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆಗೊಂದು ಬೆದರಿಕೆ ಎಂದು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದಲೇ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿರೋಧ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಅಂತೆಯೇ ಇನ್ನೊಂದು ಗುಂಪು ಸರಕಾರ, ಇಲಾಖೆ, ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಏನೆಲ್ಲ ಹೇಳುತ್ತಾರೆಯೋ ಅವನ್ನೆಲ್ಲ ತೆಪ್ಪಗೆ ಅನುಷ್ಠಾನಿಸಿಕೊಂಡು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತದೆ. ಇವರು ಯಾರ ಜತೆಗೂ ತಕರಾರುಗಳಿಲ್ಲದವರು. ಯಾವ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯ, ಕಲಹಗಳಿಗೂ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡದೆ ಇರುವ ಇವರು ತಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚೇನೂ

ಚಿಂತಿಸದವರು. ಇರುವುದರೊಳಗೆ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಅಸ್ಮಿತೆ ದೊರಕಿದೆಯೋ ಅದುವೇ ಮಹಾಪ್ರಸಾದ ಎಂದು ಮುಂದುವರಿಯುವುದು ಈ ಗುಂಪಿನ ಸ್ವಭಾವ.

ವೃತ್ತಿಪರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು

ಯಾವ ವೃತ್ತಿಪರರನ್ನು ಮಾತನಾಡಿಸಿದರೂ ಅವರು ತಾವು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದೇ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, ಅದನ್ನು ನಂಬುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಅವಿದ್ದಂತೆಯೇ ಮುಂದುವರಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಅದು ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆ. ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಬಂದಾಗ ಬೆದರುವುದೂ ಇದಕ್ಕೇ. ಆದರೆ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ತಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆಗೊಂದು ಘನತೆ ತರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದರೆ ಜನರು ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ಸವಾಲು ಇದೇ ಆಗಿದೆ.

ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕುರಿತಂತೆ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು

ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗಿರಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಸಮುದಾಯದ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಇದೆ. ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ನೋಡಿದ ಮಂದಿ ತಮ್ಮ ಊರಿನ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಹಾಗೇ ಇರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಸ್ಥಾಪಿತ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ತಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ತಾವು ಕೂಡಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಳಿತು ಮಾಡುವವರೇ ಎಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಅವರು ಮನದಟ್ಟು ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗದಿದ್ದರೆ ಅವರೂ ಸಮುದಾಯದ ಟೀಕೆಗೆ ಒಳಗಾಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಯಾವುದೋ ಸಿದ್ಧ ಮಾದರಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಷ್ಟು ಕಷ್ಟವೋ, ಅದನ್ನು ಮೀರಿ ನಮ್ಮದೇ ಆದ ಅಸ್ಮಿತೆ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೂ ಅಷ್ಟೇ ಕಷ್ಟ

ಬಾಲ್ಯ, ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿಪರ ತರಬೇತಿ

ಪ್ರತಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಹಿಂದೆ ಈ ಮೂರು ಅಂಶಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗುವವರು ಎಂತಹ ಬಾಲ್ಯದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದರು ಎನ್ನುವುದು ಅವರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಒಂದು ಅಂಶ. ಅಂತೆಯೇ ಅವರಿಗೆ ದೊರಕಿದ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿಪರ ತರಬೇತಿಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟವೂ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ನಾವು ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಹಿರಿಮೆಯಿಂದಾಗಿ ನಮಗೂ ಒಂದು ಮಟ್ಟದ ಪ್ರತಿಷ್ಠೆ ತಂದುಕೊಡುತ್ತವೆ. ತಾವು ಇಂತಹ ಕಾಲೇಜಿನಲ್ಲಿ ಓದಿದ್ದೆವು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಎಲ್ಲರೂ ಹೆಮ್ಮೆಯಿಂದ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡು ಆಚರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಅವರು ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗಿರುವ ಸ್ಥಾನವೂ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ.

ಆರ್ಥಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ, ಕೌಟುಂಬಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳು

ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ ಪಡೆಯಲು ನೋಂದಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವವರಲ್ಲಿ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚಿರುವುದು ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ಅಂಶ. ಸರಾಸರಿ ಸುಮಾರು 75% ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳಾಗಿರುವುದು ಕಳೆದ ಐದು ವರ್ಷಗಳ ಬಿ.ಎಡ್. ದಾಖಲಾತಿ ಗಮನಿಸಿದಾಗ ತಿಳಿಯುವ ಅಂಶ. ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತ, ಮದುವೆಯಾಗಿ ಹೋದಾಗ ಗಂಡನ ಮನೆ ಇರುವೆಡೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸೇರಬಹುದು, ಕಡಿಮೆ ಸಂಬಳವಾದರೂ ದುಡಿಮೆಗೆ ತೊಂದರೆಯಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಾದರೆ ಕುಟುಂಬದ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು ಸುಲಭ ಎಂಬುದು ಬಹಳಷ್ಟು ಪೋಷಕರ ನಂಬಿಕೆ. ಇದು ಪೋಷಕರನ್ನು ಮಾತನಾಡಿಸಿದಾಗ ತಿಳಿದು ಬಂದ ವಿಷಯ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯರೂ ಬಹಳ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಇದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಎಂದರೆ, ಬಿ.ಎಡ್. ವ್ಯಾಸಂಗಕ್ಕಾಗಿ ದಾಖಲಾಗುವಾಗಲೇ ಅವರಿಗೊಂದು ಅಸ್ಮಿತೆ ಪ್ರಾಪ್ತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅವರು ಅದನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವುದೊಂದೇ ಅವರ ಮುಂದಿರುವ ಕೆಲಸ. ಈ ರೂಢ ಮಾದರಿಯ ಹೊರತಾದ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಕಡಿಮೆ, ಯಾಕೆಂದರೆ ಅದು ಅವರನ್ನು ವಿಚಲಿತರನ್ನಾಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಅಂತೆಯೇ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ಬಳಿಕ ತಮ್ಮ ಜಾತಿ, ಮತ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯವಾದಾಗಲೂ ಅಸ್ಮಿತೆ ಒಂದು ರೂಢ ಮಾದರಿಯೊಳಗೆ ಸಿಲುಕಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ ಅಂಶಗಳು ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವವರು ಹೇಗೆ ಉಡುಪುಗಳನ್ನು ತೊಡಬೇಕು, ಹೇಗೆ ವರ್ತಿಸಬೇಕು, ಯಾರೊಡನೆ ಹೇಗೆ ಒಡನಾಡಬೇಕು ಎಂಬಿತ್ಯಾದಿ ವಿಷಯಗಳನ್ನೂ ನಿರ್ಧರಿಸಿಬಿಡುತ್ತವೆ. ಒಂದು ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಇದು ಸರಿಯೇನೋ ಅನಿಸಿದರೂ, ರೂಢ ಮಾದರಿಗಳ ಪ್ರಭಾವದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ನೈಜ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಅನಾವರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಂತಹ ಸ್ಥಿತಿಗೆ ಬೀಳುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಲ್ಲವೇನೋ.

ಈ ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ನಿಜಕ್ಕಾದರೂ ಮೊದಲ ಎರಡು ಮಾತ್ರ ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವಂತಹವು. ಆದರೆ ಉಳಿದ ನಾಲ್ಕು ಆಯಾಮಗಳು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂದರೆ ನೇರ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ಮೀರಿ ಅವು ಶಿಕ್ಷಕರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಮೊದಲ ಎರಡು ಆಯಾಮಗಳು ಮಾತ್ರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದಾದರೆ ಅವನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ನಮಗೆ ಬೇಕಾದಂತೆ ನಿಯಂತ್ರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಆದರೆ ಉಳಿದವುಗಳ ಮೇಲೆ ನಮಗೆ ಯಾವುದೇ ನಿಯಂತ್ರಣ ಇಲ್ಲದಿರುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಆ ಎಲ್ಲ ಆಯಾಮಗಳ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗದಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲದಿರುವುದರಿಂದ ನಮಗೆ ಅವೇ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಇದು ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮರೆಯಲ್ಲಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಂತೆ (ಹಿಡನ್ ಕರಿಕ್ಯುಲಮ್). ಇವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಚಿಂತನೆಯನ್ನೇ ಪ್ರಭಾವಿಸಿ ಅವರು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಬದುಕು ಹಾಗೂ ಅವರ ಮನೋಧೋರಣೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಶೀಲರಾಗುವುದು ಈ ನೆಲೆಗಳಿಂದಲೇ.

ಬಹುಶಃ ಮೇಲಿನ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಕೆಲವೊಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಈ ರೀತಿ ಇವೆ:

1. ಈ ಆಯಾಮಗಳು ಹೇಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆಯೋ ಅದೇ ರೀತಿ ಅವರೂ ಈ ಆಯಾಮಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಲಾರರೇ? ಸಮುದಾಯದ ಧೋರಣೆಗಳನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವೇನು?
2. ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಸಮಕಾಲೀನ ಶಿಕ್ಷಣ-ಚಿಂತನೆಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ರೂಪಿಸಬೇಕಾದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ರಚನೆಗಳಾವುವು?
3. ಪರೋಕ್ಷ ಅಂಶಗಳ ಪ್ರಭಾವದ ಹೊರತಾಗಿ ಒಂದು ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ ದೃಢನಂಬಿಕೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯಬೇಕಾದರೆ ಅವರಿಗೆ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಬೆಂಬಲದ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ?

ಮೂರನೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ನೀಡುವ ಉತ್ತರವೂ ಮೊದಲಿನ ಎರಡೂ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತರಿಸುತ್ತದೆ.

ಮೊದಲಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರಿದ್ದಂತೆಯೇ ಅವರನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯೇ ಇತರರ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿದೆ. ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಭದ್ರತೆ ಅವರು ಪ್ರಯೋಗಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಯಾಕೆಂದರೆ ಅಲ್ಲಿ ತಿರಸ್ಕಾರದ ಬೆದರಿಕೆ ಇಲ್ಲವಲ್ಲ. ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿಂದಲೇ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಆರಂಭವಾಗುವುದು. ಅಂದರೆ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಹುಡುಕಾಟ ಆರಂಭಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವುದು ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಒಮ್ಮೆ ಹುಡುಕಾಟ ಆರಂಭವಾದರೆ ಬಳಿಕ ಹತ್ತಾರು ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಅವರ ಮುಂದಿಡಬಹುದು. ಬದಲಾವಣೆಯ ತುಡಿತ ಉಂಟಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವುದೇ ಸವಾಲು. ಅದಕ್ಕೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯೇ ಸರಿಯಾದ ಮೊದಲ ಹೆಜ್ಜೆ. ವೈಯಕ್ತಿಕ, ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿ, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಒದಗಿಸುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ, ಮೆಚ್ಚಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ವಿಮರ್ಶೆ ಇತ್ಯಾದಿ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬೇಷರತ್ತಾದ ಬೆಂಬಲ ಸಿಗುತ್ತದೆ ಎಂದಾದರೆ ಅವರು ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಿದ್ಧರಿರುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದು ಇಲ್ಲಿನ ವಾದ. ಈ ಕುರಿತಂತೆ ಒಂದು ಗಂಭೀರ ಅಧ್ಯಯನ ಕೂಡಾ ಕೈಗೊಳ್ಳಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸೂಚಕವನ್ನಾಗಿಯೂ ನೋಡಬಹುದು. ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಧೋರಣೆಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳದ ಶಿಕ್ಷಕರು, ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯ ಕುರಿತಂತೆ ಹೆಮ್ಮೆ ಮೂಡದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದು ಹೇಗೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಿಯಾರು? ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ, ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಂಬಿಕೆಯಿಲ್ಲದ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಬೇರೊಂದು ಶಾಲೆಗೆ ಕಳುಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರೊಂದಿಗೆ ಅವರು ನೀಡುವ ಸಂದೇಶವೇನೆಂದರೆ ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಏನೂ

ಸರಿಯಿಲ್ಲ ಎಂಬುದಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಸರಿಯಿಲ್ಲದಿರುವ ಶಾಲೆಯ ಒಂದು ಭಾಗವೇ ಆಗಿರುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವೇ ತಿರಸ್ಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಈ ನಿಲುವು ಒಂದು ಗಂಭೀರ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ. ಬೇಷರತ್ತಾದ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಧೋರಣೆಗಳು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ರೂಪುಗೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯ.

ಯಾರು ತಮ್ಮ ನಿಲುವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಖಚಿತತೆ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೋ, ಯಾರ ಆಚರಣೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಮೂಡಿ ಬರುತ್ತವೆಯೋ, ಯಾರ ಮನೋಧೋರಣೆಗಳು ಮಾನವಪರವಾಗಿ, ಜೀವನಪರವಾಗಿ ಇರುತ್ತವೆಯೋ ಅಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಮುದಾಯಗಳ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು, ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ರೂಢಿಸಬಲ್ಲರು, ಬದಲಾಯಿಸಬಲ್ಲರು ಹಾಗೂ ಪರಿಷ್ಕರಿಸಬಲ್ಲರು. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಸಮಾಜದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದು ನಮ್ಮ ಆಚರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮಗಳು. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳ ಬೇಕಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಅವರಿಗೆ ಇದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಸಮಕಾಲೀನ ಶಿಕ್ಷಣ ಚಿಂತನೆಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದರೆ ಅವರಿಗೆ ಮೊದಲಿಗೆ ಅಮಿತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಲಭ್ಯವಾಗಬೇಕು. ಆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಅಗತ್ಯ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಬೇಕು. ಈ ಬೆಂಬಲದಲ್ಲಿ ಭೌತಿಕ ಸವಲತ್ತುಗಳು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಿಗುವ ಬಿಡುವಿನ ಸಮಯ ಮುಖ್ಯ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಉತ್ತಮ ಗ್ರಂಥಭಂಡಾರ, ಅಂತರ್ಜಾಲ ಸಂಪರ್ಕ, ವಿವಿಧ ಪರಿಕರಗಳ ಲಭ್ಯತೆ, ಪ್ರಿಂಟರ್ ಸೌಲಭ್ಯ, ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮೊಬೈಲ್ ಇತ್ಯಾದಿ ಇ–ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಅನುಮತಿ ಹಾಗೂ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ, ತಮ್ಮ ವಿಚಾರ, ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯ ವೇದಿಕೆಗಳು ಲಭ್ಯವಾಗಬೇಕು. ಆದರೆ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವೆಂದರೆ ಈ ಎಲ್ಲ ಸವಲತ್ತುಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಬೇಕಾದ ಬಿಡುವು ಕೂಡಾ ಇರಬೇಕು. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಬೇಕಾದ ವೀಡಿಯೋವನ್ನು ಮೊದಲಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ನೋಡಿರಬೇಕು, ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರಬೇಕು. ಅವುಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಿ, ಗುರುತಿಸಲೂ ಒಂದಷ್ಟು ಸಮಯ ತಗಲುತ್ತದೆ. ಚಾರ್ಟ್ ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಲು ಕೂಡಾ ಸಮಯಾವಕಾಶ ಬೇಕು. ಈ ಸಮಯಾವಕಾಶ ಶಾಲಾ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಸಿಗಬೇಕು. ಇದೆಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜವಾಬ್ದಾರಿ, ಅವರಿಗೆ ವೇತನ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲವೇ ಎಂದು ಕೇಳಲಾಗದು. ಅವರಿಗೂ ಖಾಸಗಿ ಜೀವನ ಇರುವುದಲ್ಲವೇ? ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಬೆಂಬಲ ದೊರಕಿದಾಗ ಚಿಂತನೆ, ಕೆಲಸದ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಬಾಹ್ಯ ಒತ್ತಡವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಹೊರಚಾಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಆಗಬೇಕಾದ ಕೆಲಸ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಂತಹ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು?

ನಾವು ಇದುವರೆಗಿನ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅವರು ತಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಇರುವ ಮಿತಿಗಳ ಕುರಿತಂತೆ ಚರ್ಚಿಸಿದೆವು. ಈ ಎಲ್ಲ ಚರ್ಚೆಯ ಒಟ್ಟಾರೆ ಆಶಯ ಏನಿತ್ತೆಂದರೆ

ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವುದೇ ರೂಢಿಗತ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡರೆ ಅದು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಅವರ ಸೃಜನಶೀಲತೆಗೊಂದು ಮಿತಿ ಹೇರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಾಗಿತ್ತು. ಹಾಗಾದರೆ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆ ಹೇಗಿರಬೇಕು?

- ಅದು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರಬೇಕು - ಯಾವುದೇ ರೂಢಿಗತ ಮಾದರಿಗಳಿಗೆ ಜೋತುಬೀಳಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಅಥವಾ ತಾವೇ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಒಂದು ಮಾದರಿಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಂಡು ಅದಕ್ಕೇ ತಮ್ಮನ್ನು ಮಿತಿಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಅದು ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಬದಲಾವಣೆ ಹೊಂದುತ್ತಿರಬೇಕು.
- ಅದು ಚಿಂತನಶೀಲತೆಯ ಬುನಾದಿಯ ಮೇಲೆ ಕಟ್ಟಿಕೊಂಡದ್ದಾಗಿರಬೇಕು. ಚಿಂತನಶೀಲ ಆಚರಣೆಗಳು ಮಾತ್ರವೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಇದರಿಂದಲೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಾತ್ಮಕತೆ ಹೆಚ್ಚುವುದು.
- ಅದು ಯಾರು ಏನು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರಬಾರದು. ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾ ಕಲಿಸುವ ಅಂತಃಸತ್ವ ಹೊಂದಿರಬೇಕು,

ಇಂತಹ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಎಂತಹ ವಾತಾವರಣವಿರಬೇಕು?

ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಅವರ ಪಾಡಿಗೆ ಅವರ ಕರ್ತವ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಬಿಡಬೇಕು. ನಾವು ತರಬೇತಿ ನೀಡಿ ತಯಾರು ಮಾಡುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ನಮಗೇ ನಂಬಿಕೆಯಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲಿನ ಟೀಕೆಯಲ್ಲ; ಅದು ನಮ್ಮ ಮೇಲೆ ನಾವೇ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಟೀಕೆ!

ಸರಿ, ತಪ್ಪು, ಒಳ್ಳೆಯದು, ಕೆಟ್ಟದ್ದು ಎಂಬಿತ್ಯಾದಿ ತೀವ್ರ ನಿಲುವುಗಳಲ್ಲೇ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಬದಲಾಗಿ ಅವರು ಬದಲಾವಣೆಯ ನಿರಂತರತೆಯಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮತೆಯತ್ತ ಮುಖ ಮಾಡಿರುವವರು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವವರು ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅದೇ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯಾಗುವಂತೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬೇಕು.

ನಾವು ವೈದ್ಯರು, ಇಂಜಿನಿಯರ್ ಮೊದಲಾದ ವೃತ್ತಿಪರರ ನಿರ್ಧಾರಗಳ ಕುರಿತಂತೆ, ಅವರ ವೃತ್ತಿಯ ಆಚರಣೆಗಳ ಕುರಿತಂತೆ ಮಾತನಾಡುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅವರನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಎಲ್ಲರೂ ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರತಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಅನನ್ಯ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವುದೇ ನಮಗೆ ತಿಳಿದಂತಿಲ್ಲ. ಅವರ ವೃತ್ತಿಯ ಘನತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಸಮಾಜವು ಅವರಿಗೆ ನಿಜವಾದ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ತಂದುಕೊಡುತ್ತದೆ. ಆ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಅವರ ಕಾರ್ಯವೈಖರಿಯನ್ನು ಗುಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಬಲ್ಲದು.

ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಎಲ್ಲ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಮುಕ್ತ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಬೇಕು.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಗೆ ಅವರೇ ಕಾರಣರಾಗಬೇಕು. ತಮ್ಮ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು, ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಪರ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಅವರೇ ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ತಾವು

ಮಾಡುವ ಕೆಲಸದ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆಷ್ಟು ನಂಬಿಕೆ ಇದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಅವರನ್ನು ಇತರರು ಗೌರವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ನಂಬಿಕೆ ಹರಳುಗಟ್ಟಲು ಅಗತ್ಯ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವುದೇ ಸಮಾಜ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಅತ್ಯಂತ ದೊಡ್ಡ ಕೆಲಸ. ಇದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ವೃತ್ತಿಪರರಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಸಮಾಜ ಕಟ್ಟುವುದು ಇಂತಹ ವೃತ್ತಿಪರರಾದ ಶಿಕ್ಷಕರೇ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ ಕುರಿತಾದ ಇಂತಹ ಸಮಗ್ರ ಚಿಂತನೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಬಲ್ಲದು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ವೈಯಕ್ತಿಕ, ಸಾಂಸ್ಥಿಕ, ಸಾಮುದಾಯಿಕ ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಆಲೋಚಿಸುವಾಗ ಒಟ್ಟಾರೆ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟುವಲ್ಲಿ, ಸುಸ್ಥಿರವಾಗಿ ಬೆಳೆಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುಗಳಾಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆಗಳ ರೂಪಣೆ, ಅನುಷ್ಠಾನ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಹಾಗೂ ಅನಂತರದ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದುದು. ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಅವರು ಸರಕಾರದ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಿಂತನೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನಿಸುವವರು ಎಂದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ತಮ್ಮದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲವೋ ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಅವು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇವೆಲ್ಲವುಗಳ ಅನುಷ್ಠಾನದ ನೆಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿರುವುದು ಅತ್ಯಂತ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ. ಆಗ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಅಸ್ಮಿತೆಯೊಡನೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವುದು ಸಮಾಜವು ತನಗೆ ತಾನೇ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಉಪಕಾರ.

(ಈ ಪ್ರಬಂಧ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗಿನ ಒಡನಾಟ, ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರೊಂದಿಗಿನ ಸಂವಾದ ಹಾಗೂ ಸ್ವ-ಅನುಭವಗಳ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಈ ಚಿಂತನೆ ರೂಪಿಸಲು ಕಾರಣವಾದ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು).

ಕುಮಾರ ಸ್ವಾಮಿ ಎಚ್. : ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಮತ್ತು ಪಿಎಚ್.ಡಿ. ಪದವಿಗಳನ್ನು ಪಡೆದಿರುವ ಇವರು ಮಂಗಳೂರಿನ ಸರಕಾರಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಹಾವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಉಪನ್ಯಾಸಕರು. ಕಳೆದ 29 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ, ಚಿಂತನಶೀಲ ಆಚರಣೆಗಳು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಹಾಗೂ ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ರಾಜ್ಯ ಹಾಗೂ ರಾಷ್ಟ್ರಮಟ್ಟದ ವಿಚಾರಗೋಷ್ಠಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಿರುತ್ತಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ: kumaraswamy64@gmail.com

ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುರುತು ಇದೆಯೇ? ಒಂದು ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರಸ್ತಾಪ

– ಗೌರಿ ಶ್ರೀಹರಿ

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಸಮಗ್ರ ಮಾನವನನ್ನಾಗಿ ರೂಪಿಸುವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಯಾಗಿದೆ. ಈ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನೋಡಿದಾಗ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಮಾನವನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಅರಿವನ್ನು ಹೊಂದಬೇಕಾಗಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಅರಿಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನೇ ತಾನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ. ಮಾನವನಿಗೂ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಇತರ ಜೀವಿಗಳಿಗೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಗಟ್ಟಿಗೊಳಿಸಲು ಪೂರಕವಾದ ಸ್ವ–ಅರಿವು ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ ಪರಿವೀಕ್ಷಣೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಗುರುತನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಆಶಯ ಈ ಪ್ರಬಂಧದ್ದಾಗಿದೆ. ಸ್ವ–ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಹುದುಗಿರುವ ಅಂತಃಸತ್ವವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಮೂಲಕ ಸಾಮರಸ್ಯದ ಬದುಕಿಗೆ ಅಣಿಗೊಳಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಧ್ವನಿ ಇಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿದೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗುವಂತಹ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಇದು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಗತಕಾಲದಿಂದ ಮಾನವನು ಸ್ವಯಂ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಸಾಮರಸ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದು ನೈಸರ್ಗಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದೊಂದಿಗೆ ಸಾಮರಸ್ಯದಿಂದ ಬಾಳಬೇಕೆಂಬುವುದು ಮಾನವನ ಮೂಲ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಯಾಗಿದೆ.

ಮಾನವರಾದ ನಾವು ಸಂತೋಷ, ಸಂತೃಪ್ತಿ, ಸಮೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಸ್ವಾವಲಂಬನೆ ಬಯಸುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಈ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಹುದೆಂದು ನಂಬುತ್ತೇವೆ. ಈ ಗುರಿಯನ್ನು ತಲುಪಲು, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಯಾರಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣವು ಹೆಚ್ಚು ಸಾಕ್ಷರತೆ, ಹೆಚ್ಚು ಅಧಿಕಾರದ ಭಾವ, ಸುಧಾರಿತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಜಗತ್ತಿನೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವ ಉನ್ನತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ನೀಡಿದೆ. ಆದರೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ಸಂತೃಪ್ತಿ ಹಾಗೂ ಶಾಂತಿಯಿಂದ ಬಾಳುವ ಗುರಿಯ ಸಮೀಪವಿರುವಂತೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆಯೇ?

ಶಿಕ್ಷಣ ಕೌಶಲವನ್ನು ನೀಡುವುದು ಅಥವಾ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಈ ಮೇಲಿನ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಿರುವ ಮಾನವನ ಶಾಶ್ವತ ಜ್ಞಾನಾನ್ವೇಷಣೆಯಲ್ಲೂ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಮಾನದಂಡಗಳು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳು ಸಾಧಿಸಲು ಅವಶ್ಯಕವಾದ ಕಲಿಕೆಯ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳ ಒಂದು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಭಾಗವಾಗಿವೆ ಎಂಬುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ತಿಳಿದಿದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತಯಾರಿಕೆ, ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನದ ಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ –ಶಾಸ್ತ್ರ–ಕೌಶಲಗಳ ಭಂಡಾರವು, ವೃತ್ತಿಗೆ ಬದ್ಧತೆಯ ಮಟ್ಟ, ಸಮಕಾಲೀನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಹಾಗೂ ತೊಂದರೆಗಳ ಪ್ರತಿ ಸಂವೇದನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವವರ ಪ್ರತಿ ಸಂವೇದನೆ, ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವ್ಯವಹಾರದ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಮತ್ತು ಇದರಿಂದಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ.[1] ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ವಿಶಾಲವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಅಪೇಕ್ಷೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಕಾಲಕಾಲಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅರ್ಥವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸಬೇಕೆಂದು ಎನ್.ಸಿ.ಎಫ್.ನಲ್ಲಿ ಹೇಳಲಾಗಿದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಜ್ಞಾನದ ಸಹ–ರಚನಾಕಾರರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ.[2] ಇಂತಹ ಬೃಹತ್ತಾದ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಎದುರು, ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನನ್ನೇ ತಾನು ಹೇಗೆ ವೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾನೆ? ತರಗತಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಹೇಗೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆ? ಅವರು ತಮ್ಮ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ನೋಡಬಲ್ಲರೆ? ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಶಾಲೆಗಳ ಹಾಗೂ ಸಮಾಜದ ನಿರೀಕ್ಷೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಬದಲಾಗುತ್ತವೆಯೇ?

ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರ ಪ್ರಸ್ತಾಪಗಳ ಬೆಳಕಿನಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕ–ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುರುತಿನ ಬಗ್ಗೆ ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಈ ಪ್ರಬಂಧ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ.[3]

ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುರುತು – ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಅಂಶಗಳು

ಪ್ರಸ್ತುತ ಶಿಕ್ಷಕನ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ದರ್ಜೆ, ಸಂಭಾವನೆ, ಕೆಲಸದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತು ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣ, ಜನಾಂಗೀಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ, ಭೌಗೋಳಿಕ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ (ಇದು ನಗರ ಅಥವಾ ಗ್ರಾಮೀಣ ಭಾಗಗಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರಬಹುದು), ಧಾರ್ಮಿಕ / ಆಧ್ಯಾತ್ಮಿಕ ಗುರುತಿನ ಮೂಲಕ ಅವರ ಗುರುತನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ. ಚೇಕ್ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದ ಮಾದರಿಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ವೈಯಕ್ತಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ, ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಮೂಹಿಕ

ನಾಲ್ಕು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಗುರುತಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಗುರುತನ್ನು ತಿಳಿದಿದ್ದರೂ ಈ ವಿವಿಧ ಪ್ರಭಾವಗಳ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಅಥವಾ ಕಲಿಕೆ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಅವರ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ.[4]

ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ, 'ಗುರುತು' ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸಿದಾಗ, ಇದು ಆಸೆಗಳು, ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಯಾಗಿರುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ 'ಸ್ವ-ಉಲ್ಲೇಖ' ಹಾಗೂ ಅವರು ಆಡುವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ.[5] ರೋಸ್ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಕನು ಒಂದು "ಸುಸಂಬದ್ಧವಾದ, ಅನಿರ್ಬಂಧಿತ, ವ್ಯಕ್ತಿಗತ, ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ, ಚಿಂತನೆ, ಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳ ಸ್ಥಾನ ಪಡೆದಿದ್ದು ಸ್ಥಿರವಾದ ಗುರುತನ್ನು ಹೊಂದಲು ಸಾಧ್ಯವೆಂದು" ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ (ಒಂದು 'ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುರುತು'), ಇದು ತರಗತಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅನುಭವಗಳ ಭಂಡಾರವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಆಲೋಚನೆಗಳು, ವರ್ತನೆಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳ ಹೊಂದಿ ಸ್ಥಾನವಾಗಿರುತ್ತದೆ.[6]

ವೈಯಕ್ತಿಕ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಪ್ರಚಲಿತ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು ಅವಕಾಶವಿಲ್ಲದೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೇವಲ ಇತರರ ನಡವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರ ಸಂಭವನೀಯ ಫಲಿತಾಂಶವು ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ 'ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು' ಎಂದು ತಿಳಿದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕ; ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಬೀರುವಂತಹ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲು ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸ ಹೊಂದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕನಲ್ಲ.[7] ಪ್ರತಿಫಲನ, ಒಬ್ಬರ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಊಹೆಗಳನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು, ಸ್ವ-ಸುಧಾರಣೆಗಾಗಿ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲು ಒಂದು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ. ಪ್ರತಿಫಲನ ಅಭ್ಯಾಸ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು, ಮಾನವನ ಸ್ವಭಾವ, ಮಾನವ ಕ್ಷಮತೆ, ಮತ್ತು ಮಾನವ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಆಳವಾದ-ಬೇರೂರಿದ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಕರೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಫಲಿತ ಅಭ್ಯರ್ಥಿಗಳು ಊಹೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪ್ರಚಲಿತ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ.[8]

'ಸ್ವ-ಪ್ರತಿಫಲನ' ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಏಕೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಜೀವಿಗಳು, ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣ ಮಾನವರಂತೆ ವೀಕ್ಷಿಸುವ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಬೇಕು.[9] ಈ 'ಸ್ವ-ಪ್ರತಿಫಲನ' ಚಟುವಟಿಕೆಯು (ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯ ಪ್ರೇಕ್ಷಕರಾಗುವುದು) ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಸ್ಥಿರವಾಗಿರಲು ನೆರವಾಗಿ, ಅವರ ನುಡಿ ಮತ್ತು ನಡತೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತತೆ ಇಲ್ಲದೆ, ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂ-ಅರಿವಿದ್ದರೆ, ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ನೀಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಅದರಿಂದ ಕಲಿಕೆಯ ವರ್ಧನೆ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ. ತಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಪಕ್ಷಪಾತಗಳನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಸ್ವಯಂ-ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಸಂಪೂರ್ಣ ಜ್ಞಾನ ಅಗತ್ಯ. ನಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಪ್ರಜ್ಞೆ, ನಮ್ಮ ಕ್ಷಮತೆಗಳು, ನಮ್ಮ

ವೈಫಲ್ಯಗಳು, ನಮ್ಮ ಆಸೆಗಳು, ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಮೆಚ್ಚಿದರೆ, ಇವುಗಳನ್ನು ನಾವು ಇತರರಲ್ಲಿ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತಷ್ಟು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅರಿತುಕೊಂಡು ಪ್ರಶಂಸಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ನಾವು ನಮ್ಮನ್ನು ಹೇಗೆ ಗ್ರಹಿಸುತ್ತೇವೆ, ನಮ್ಮ ಗುರುತನ್ನು ಹೇಗೆ ವೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುವುದು, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಬಾಹ್ಯ ಸೂಚನೆ ಅಥವಾ ಒತ್ತಡದೊಂದಿಗೆ ಬದಲಾಯಿಸುವ ಬದಲು, ಒಂದು ಹೆಚ್ಚು ದೃಢವಾದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಗುರುತಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನು ಸ್ವಯಂ ಮತ್ತು ಇತರರನ್ನು ಅರಿತು, ತಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಊಹೆಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು; ಸ್ವ–ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಸ್ವ–ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ನಮ್ಯತೆ, ಸೃಜನಶೀಲತೆ ಮತ್ತು ನಾವೀನ್ಯತೆಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ಎನ್.ಸಿ.ಎಫ್.ಟಿ.ಇ. 2009 ಬಯಸುತ್ತದೆ.[10]

ಚೇತನ–ವಿಕಾಸ ಮತ್ತು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರ–ಗುರುತು

ಹೀಗಾಗಿ, ನಾವು ಯಾವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರತಿಫಲಿಸಬೇಕು, ಚಿಂತಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆ ಉದ್ಭವಿಸುತ್ತದೆ. ಮಾನವನ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಒಂದು ಯಾಂತ್ರಿಕ ಮಾದರಿಯ ಮೂಲಕ ವಿವರಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಸಮಾನತೆಯ ಬಿಂದುವೇನು? ಭಿನ್ನತೆಯ ಬಿಂದುವೇನು? ನಮ್ಮ ಮೇಲಿರುವ ವಿವಿಧ ಪ್ರಭಾವಗಳು ಹಾಗೂ ನಾವು ಆಡುವ ವಿವಿಧ ಪಾತ್ರಗಳು ಯಾವುವು? ನಾವು 'ಸ್ವ' ಅನ್ನು ಹೇಗೆ ಗ್ರಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ? ನಾವು ಮನುಷ್ಯನ ಚೈತನ್ಯದ ಅಂಶವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದರೆ ಮಾತ್ರ ನಾವು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತರಿಸಬಹುದು. ಈ ಚೈತನ್ಯದ ಅಂಶವೇ ನಮ್ಮ ನಿರ್ಣಯಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮನುಷ್ಯನ ಚೈತನ್ಯದ ಪಾತ್ರ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶದ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದರಿಂದ, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಸ್ವ ಹಾಗೂ ನಮ್ಮ ಸುತ್ತಲಿರುವ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಮನುಷ್ಯನ ಪೂರ್ವ ಕಲ್ಪನೆಗಳು, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ–ಆರ್ಥಿಕ ಪ್ರಭಾವಗಳಿಂದ ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಮನುಷ್ಯನ ಜಾಗೃತ ಅಂಶವನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು ಕೇವಲ ಸ್ವ–ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲ[11] ಅಥವಾ ವರ್ಗೀಯ–ಸ್ವ ಅನ್ನು[12] ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲ, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಸ್ವರೂಪ, ಅದರ ರಚನೆ, ಅದರ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಅದರ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು.[13] ಜಾಗೃತತೆಯ ಅಥವಾ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಸ್ತರದ (ಚೇತನ) ಯಾವುದೇ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾನವ ದೇಹದ (ವೈದ್ಯಕೀಯ ವಿಜ್ಞಾನ) ಅಧ್ಯಯನದಂತೆ, ಪ್ರಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿರಬೇಕು.

ಮಾನವನ ಚೈತನ್ಯದ ಅಂಶವನ್ನು ತನ್ನ ಪರಿಸರದ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಮಾನವ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು

ನಾವು ಅದರ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಉದ್ದೇಶದೊಂದಿಗೆ, ನಮ್ಮ ಸುತ್ತ ಇರುವ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದರೊಂದಿಗೆ, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿ ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಹೇಗಿದೆಯೋ ಹಾಗೆಯೇ ನಾವು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಬೇಕು. 'ಮಾನವನಾಗಿರುವುದೆಂದರೇನು?', 'ನನ್ನ ಉದ್ದೇಶವೇನು?', 'ನಾನು ಮಾನವೀಯ ವರ್ತನೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ಬದುಕಬೇಕು?' ಮತ್ತು 'ನನ್ನ ಸುತ್ತ ಇರುವ ಎಲ್ಲದರೊಂದಿಗಿನ ನನ್ನ ಸಂಬಂಧವೇನು?' ಎಂಬ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕನು, ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಪ್ರಜ್ಞೆ, ಮಾನವೀಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯಿಂದ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗುತ್ತಾನೆ. ಈ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯಿಂದ ಕಾರ್ಯಶೀಲರಾಗುವ ಅಥವಾ ವರ್ತಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ಅಲುಗಾಡಿಸಲಾಗದಂತಹ ಗುರುತನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಭಾವಗಳಿಂದ ನಿರಾತಂಕವಾದಂತಹ ಗುರುತು, ಅವರು ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಮತ್ತು ಹೊರಗಡೆ ಎದುರಿಸುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಂಭಾವ್ಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಂತಹ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಾನವೀಯ ಗುರುತಾಗಿರುತ್ತದೆ.

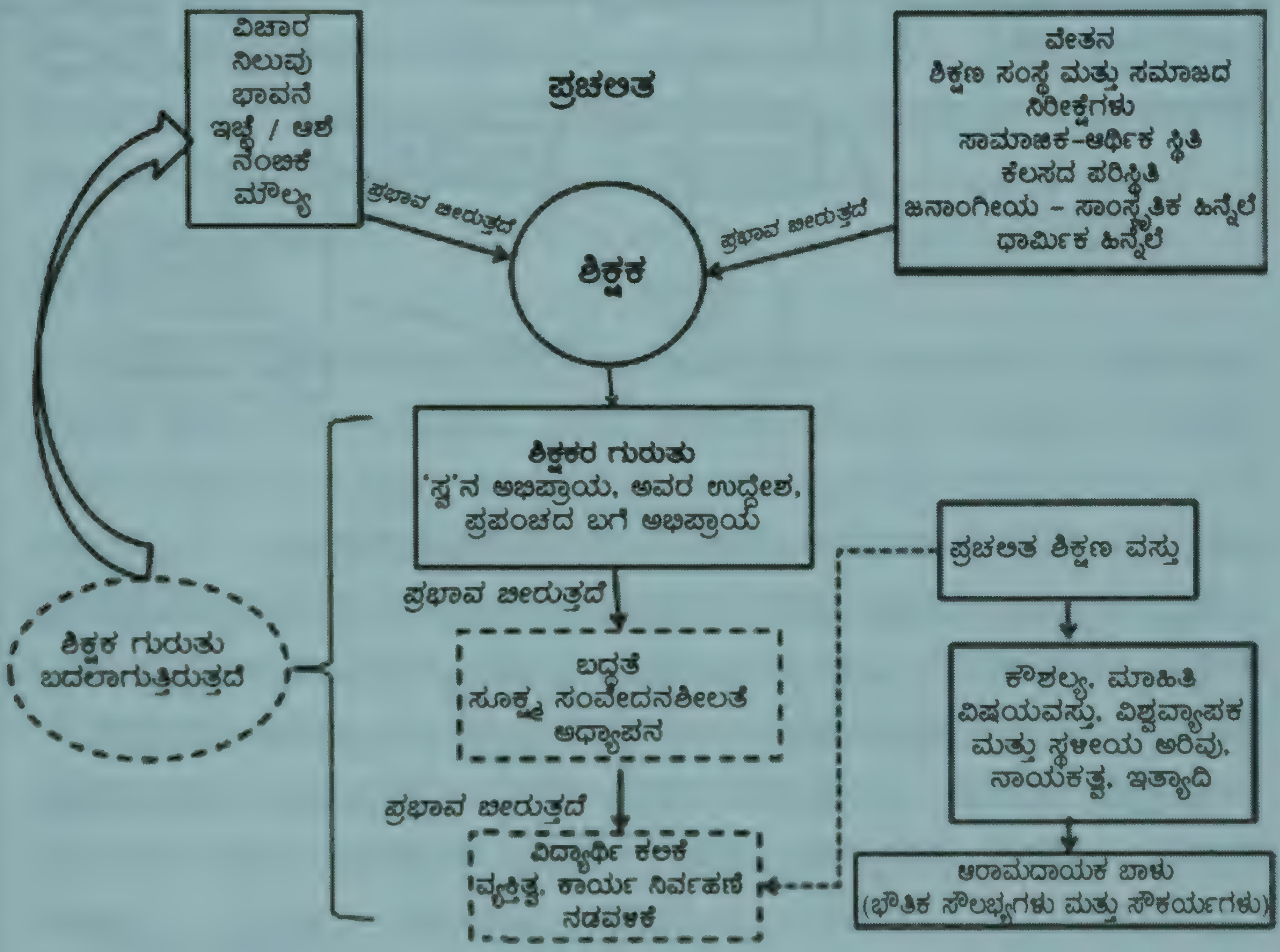
ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಮಾನವ, ನಾವು 'ಸ್ವ' ಎಂದು ಕರೆಯುವ ಘಟಕದ ಮತ್ತು ಶರೀರದ ರಚನೆಯಾಗಿದ್ದು, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಮಾನವ ತನ್ನ 'ಮಮಕಾರ'ವನ್ನು(ನನ್ನದೆಂಬ ಭಾವನೆ) ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಿ, ತನ್ನ ಮನಸ್ವಸ್ಥತೆಯ ಆಶಾವಾದಿಯಾಗಿರುತ್ತಾನೆ'[14] ಅಂದರೆ ತನ್ನ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಕ್ರಮವಾಗಿ ತರಲು ಬಯಸುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ಆರೋಗ್ಯಕರ ಮನಸ್ಥಿತಿ ಅಥವಾ ಮನಸ್ಸನ್ನು (ಮಾನವ ಪ್ರಜ್ಞೆ) ನಿರಂತರವಾಗಿ ಬಯಸುತ್ತಾನೆ. ಅವನ ಅಥವಾ ಅವಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಇರುವಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಮಾನವ ಎಲ್ಲಾ ಇತರ ಮಾನವರ ಮತ್ತು ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಘಟಕಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ– ಹೀಗಿರುವುದರಿಂದಲೇ ನಾವು ಎಲ್ಲದರ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತೇವೆ, ಅರಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಈ ರೀತಿ ಸಂಬಂಧವಿರುವುದರಿಂದ, ಒಬ್ಬ ಮಾನವ 'ಉನ್ನತ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ' ಸ್ಥಿತಿ (ಚೇತನ ವಿಕಾಸವಾದ ಸ್ಥಿತಿ) ತಲುಪಿ ಅವನು / ಅವಳು ಸಹಜವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಜೊತೆಗಾರರನ್ನು ಈ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸಹಕರಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ.[15] ಇದನ್ನು ಇಂದಿಗೂ ಸಹ ಕಾಣಬಹುದು – ನಾವು, ಉತ್ತಮ ಮತ್ತು ಉಪಯುಕ್ತ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದನ್ನು, ನಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿ ಮಾನವರೊಂದಿಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಜ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ. ಈ ಒಂದು ಸತ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿ ಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ, ಒಂದು ಪಡಿಯಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಕ–ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲು ಅಥವಾ ರಚಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿ ವಾಸ್ತವಿಕ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಈ ಸ್ಥಿತಿ ತಲುಪಿದಾಗ 'ಬೋಧನೆ' ಕೇವಲ ಒಂದು 'ವೃತ್ತಿ' ಎಂಬುವುದು ಕೊನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.[16]

ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಮೂಲಭೂತ ಸತ್ಯಗಳು (ನಾವು ಯಾರು ಮತ್ತು ಹೇಗಿದ್ದೇವೆ, ನಾವು ಪ್ರಕೃತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಎಲ್ಲರೊಂದಿಗೆ, ಇತರ ಮನುಷ್ಯರು ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ನಮ್ಮ ಸಂಬಂಧವೇನು) ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನಲ್ಲೂ ಒಂದೇ

ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಭೂತ ಗುರಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತದೆ.[17] ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ಈ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಂವಹಿಸುತ್ತಾನೆ? ಅವನ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಕಲೆ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲತೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದರೂ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನು ಕೆಲವು ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ 'ವಿಭಿನ್ನ'ನಾದರೂ ಎಲ್ಲರೂ ತಮ್ಮ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಮೂಲಭೂತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ಆಗಿರುತ್ತಾರೆ. ನಮ್ಮೆಲ್ಲರ ಚೈತನ್ಯ ಘಟಕವು ಪರಿಪೂರ್ಣತೆ, ಮಾನವೀಯತೆ ಮತ್ತು ಸಂತೋಷವಾಗಿರುವ ಹಂತವನ್ನು ತಲುಪಲು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಸುಧಾರಣೆ ಹೊಂದಲು ಬಯಸುತ್ತದೆ.[18] ನಾವು ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿಯಿಂದ ಅಥವಾ ಸಮಾಜದಿಂದ ಊಹಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾದರಿಯಂತೆ 'ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಲು' ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ, ಕೇವಲ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರಲ್ಲ. ಮಾನವ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತಹ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಸತ್ಯಗಳನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ, ಪ್ರಾರಂಭಿಕವಾಗಿ, ನಾವು ಮಾನವೀಯತೆಯುಳ್ಳ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಎಂಬುವ ಗುರುತನ್ನು ಬಲಪಡಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ನಂತರ, ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ವೈದ್ಯರಾಗಿ ಅಥವಾ ಇಂಜಿನಿಯರಾಗಿ, ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುರುತು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವೇ ಅಥವಾ ತರಗತಿ, ಶಾಲಾ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಸಾಮಾಜಿಕ ಒತ್ತಡಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಸನಬದ್ಧ ಮಾನದಂಡಗಳ ಪ್ರಭಾವದಿಂದ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಬದಲಾಗುವ ಗುರುತು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವೇ?

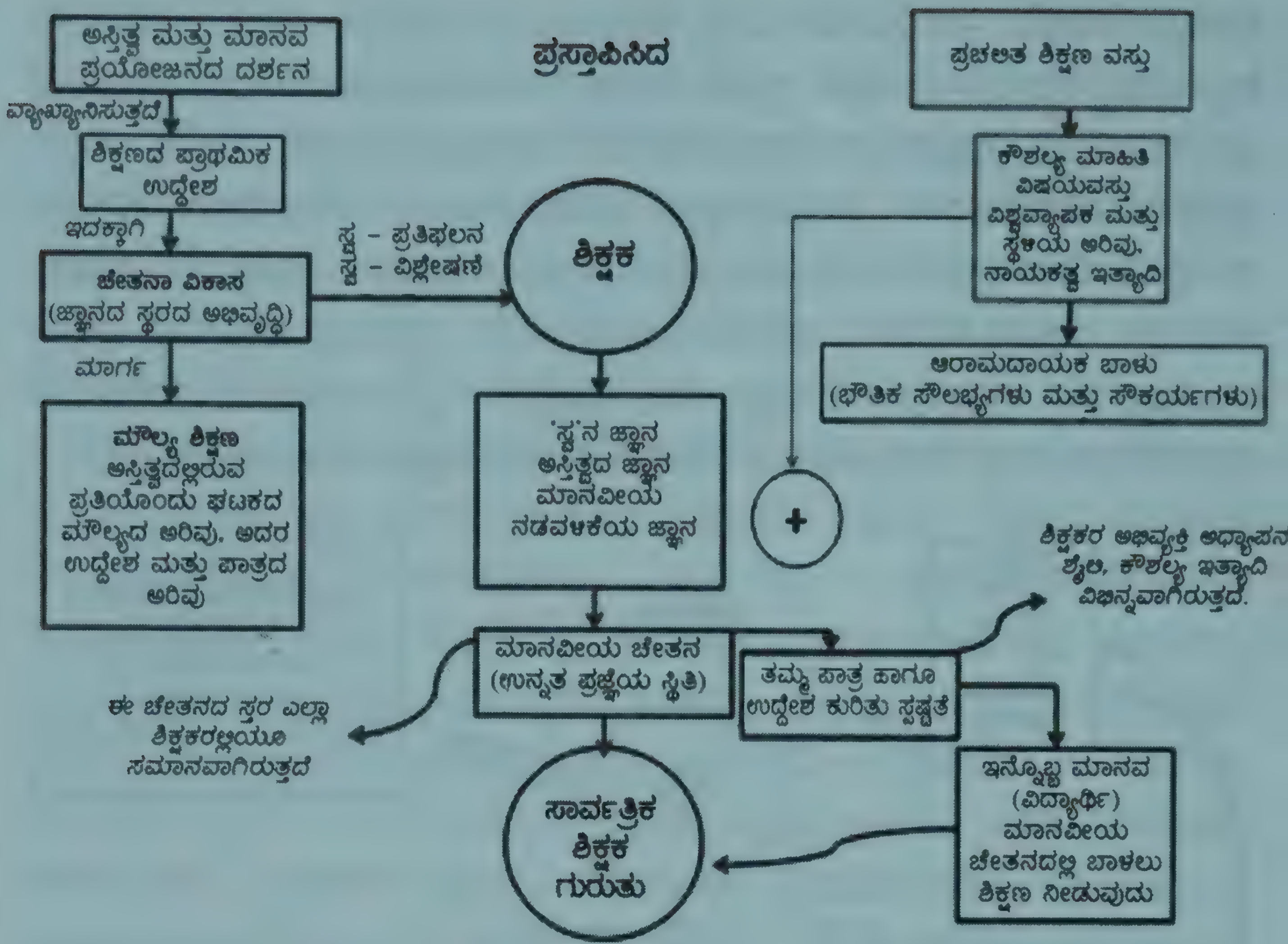
ಮಾನವರಿಗೆ 'ಜ್ಞಾನ-ಶಿಕ್ಷಣ' ಅಗತ್ಯ, ಪ್ರಾಣಿಗಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ. 'ಕೌಶಲ-ತರಬೇತಿ' ಪ್ರಾಣಿಗಳಿಗೆ ಸಾಕು, ಆದರೆ ಇದು ಮಾನವರ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವುದಿಲ್ಲ. ಮಾನವ ಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಕೇವಲ 'ಕೌಶಲ ತರಬೇತಿ'ಯಲ್ಲಿ ತೃಪ್ತಿ ಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ, ಅದು ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಆಶಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಶಿಕ್ಷಕ-ಶಿಕ್ಷಣ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ನಾವು, ಬಹು ಆಯಾಮದ, ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ವೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ, ಇದು ಸ್ಥಳೀಯ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವ್ಯಾಪಕ ತಿಳುವಳಿಕೆ, ನಾಯಕತ್ವ, ಮಾಹಿತಿ ತಾಂತ್ರಿಕ ಕೌಶಲಗಳು, ವೃತ್ತಿಪರ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯ ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ರೂಪಾಂತರಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸೇವಾ-ಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸೇವಾ ನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.[19] ಮೇಲಿನ ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯ ದೊರಕಿಸಲು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ, ಆದರೆ ಅದು ಸಾಕಷ್ಟು ಅಥವಾ ಸಂಪೂರ್ಣ ಶಿಕ್ಷಣವಾಗದು. ಮಾನವನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಉದ್ದೇಶವು ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಮಾನವೀಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು (ಚೇತನ ವಿಕಾಸ). ನಾವು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ಬದುಕನ್ನು ಬಾಳುವುದಕ್ಕಾಗಿ ನಮಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಇದು ಎರಡನೇ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಾಗಿದೆ. ಕೇವಲ ಮಾಹಿತಿ ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಗಳ ವರ್ಗಾವಣೆಯ ಮೂಲಕ ಚೇತನ-ವಿಕಾಸ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಮೌಲ್ಯ-ಶಿಕ್ಷಣ, ಅಂದರೆ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಘಟಕದ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಅದರ ಉದ್ದೇಶ ಮತ್ತು ಪಾತ್ರವನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು ಚೇತನ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಅವಶ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇದು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ, ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಎಲ್ಲ ಮಾನವರಿಗೂ ಪ್ರಸ್ತುತ. ಅಂತಹ ಮೌಲ್ಯ-ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸ್ವಯಂ-ಪರೀಕ್ಷಣೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಅನುಕೂಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಮಾನವನ ಬಗ್ಗೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಸತ್ಯಗಳ ಪರಿಶೋಧನೆಯಿಂದ ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ, ನಂತರ ಸತ್ಯದ ಮೇಲಿನ ನಂಬಿಕೆಯಾಗಿ ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಅದು ಕೇವಲ ಆಲೋಚನೆಗೆ ಹಾಗೂ ತರ್ಕಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತವಲ್ಲದ,[20] ಉನ್ನತ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಸ್ಥಿತಿಯ 'ಜ್ಞಾನ'ವಾಗುತ್ತದೆ.[21] 'ಶಿಕ್ಷಕ'ನ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವೆಂದರೆ ಮಾನವೀಯ ಚೇತನದ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಬ್ಬನನ್ನು (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು) ಈ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಸ್ಥಿತಿ ತಲುಪಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವವನು. **ಇದೇ ಶಿಕ್ಷಕನ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಗುರುತು.**



ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಮತ್ತು ಸಲಹೆಗಳು

'ಮೇಯರ್' ಹೇಳುವಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಿ ಅವಳಿಗೆ / ಅವನಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನು ಮಾಡುವ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಒಂದು ಬೋಧನಾ ಪಾತ್ರವು ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುರುತು ಒಂದು ಹೆಚ್ಚು ವೈಯಕ್ತಿಕ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಿ ಹೇಗೆ ತನ್ನನ್ನು ತಾನೇ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ತನ್ನನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಿ ಹೇಗೆ ಭಾವಿಸುತ್ತಾನೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.[22] ಆದ್ದರಿಂದ, ಪೂರ್ವ-ಸೇವೆಯ ಶಿಕ್ಷಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕ ಗುರುತನ್ನು ರಚಿಸುವುದನ್ನು ನಾವು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕು, ಅದು ಅವರ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ



ನಿರ್ಮಿಸಲು ಮತ್ತು ಸವಾಲು ಮಾಡುವ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು, ತಮ್ಮನ್ನು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಸುತ್ತಲಿರುವ ಜಗತ್ತನ್ನು ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ವೀಕ್ಷಿಸುವ ಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಸಾಮರಸ್ಯದಿಂದ ಬದುಕುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಅರ್ಹತೆಯನ್ನು ಹೊಂದುವುದಕ್ಕಾಗಿರುವುದು.[23]

ಸ್ವ–ಪ್ರಜ್ಞೆ, ಮಾನವ ಉದ್ದೇಶದ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಮಾನವೀಯ ನಡವಳಿಕೆಯ ಜ್ಞಾನವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಉದ್ದೇಶದ ಬಗ್ಗೆ ಈ ನೈಜ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೊಂದಲು ಅಧಿಕಾರ ನೀಡುತ್ತದೆ, ಚೇತನ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಪ್ರಚೋದಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಒಂದು ಗುರುತನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವೆಂದರೆ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಘಟಕ 'ಯಾಕೆ' ಮತ್ತು 'ಹೇಗೆ' ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆ ಎಂಬುವುದರ ಅರಿವು, ಕಾಲ ಮತ್ತು ದೇಶದೊಂದಿಗೆ ಬದಲಾಗದೆ ಇರುವ ಜ್ಞಾನ; ಕ್ಲಿಂಚಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ತಿಳಿವಳಿಕೆಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿಲ್ಲ ಆದರೆ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ.[24]

ಈ ಮೊದಲು ಹೇಳಿದಂತೆ, ಮೌಲ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ – ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದರ ಮೌಲ್ಯ ಅಥವಾ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಮತ್ತು ಅದರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಮೇಲಿನ ಜ್ಞಾನದ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ನೀಡುವ ಶಿಕ್ಷಣವು, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಮಾನವನ ಅಗತ್ಯತೆಯಾಗಿದೆ. ಸಫಲವಾದ ಮೌಲ್ಯ–ಶಿಕ್ಷಣವು, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ನೀಡುವ ಮತ್ತು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವಂತಹ ಅಸ್ತಿತ್ವ ಆಧಾರಿತ ಜ್ಞಾನದ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಅಧ್ಯಯನ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು (ಸ್ವ–ಪರೀಕ್ಷಣೆ

ಮತ್ತು ಜೀವನೋಪಾಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ) ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಅಧ್ಯಯನವು –

- ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ – ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಮಾನವನು ಸಹಜವಾಗಿ ಹಾಗೂ ನೈಸರ್ಗಿಕವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುವಂತೆ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಕ್ಕೆ ಸಹಜವಾಗಿರುವಂತೆ
- ಪರಿಶೀಲಿಸಬಹುದಾದ – ತರ್ಕಬದ್ಧವಾಗಿ, ಅಂತರ್ಬೋಧೆಯಿಂದ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ
- ಬಾಳಬಹುದಾದ – ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ, ಕೇವಲ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಲ್ಲದೆ
- ಸಂಪೂರ್ಣ – ಮಾನವ ಜೀವನದ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ.[25]

ಇದು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಶಾಸನಾತ್ಮಕ ಪಕ್ಷಪಾತದಿಂದ ಮುಕ್ತವಾಗಿರುವ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಗುರುತನ್ನು ನೀಡಬಹುದು.

ಸಲಹೆಗಳು

ಮಾನವ ಶಿಕ್ಷಣ–ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಖಾತರಿಪಡಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಪೋಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ್ದಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದೇ ಆಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾನವನ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಯನ್ನು ಸಹ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಅದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಬಾಳಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ವಿಕಾಸಕ್ಕಾಗಿ ಮೌಲ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಇಂತಹ ಮೌಲ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಬೇಕಾದರೆ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಅಧ್ಯಯನ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬೇಕು. ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಕೆಲವು ಪ್ರಸ್ತಾವಿತ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

ಮೊದಲ ಹಂತದಲ್ಲಿ –

- ಸಹಅಸ್ತಿತ್ವವಾದದ (ಸಹಅಸ್ತಿತ್ವ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ) ಅವಶ್ಯಕತೆ ಮತ್ತು ವಿಷಯವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲು ಎರಡು ಪೂರ್ವಭಾವಿ ಪರಿಚಯಾತ್ಮಕ ವಿಚಾರಗೋಷ್ಠಿಗಳು.
- ಇದಾದನಂತರ ಈ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಆಧಾರದ ಮೇಲಿರುವ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ವಿವರವಾದ ಅಧ್ಯಯನ – ಏಳು ದಿನಗಳವರೆಗೆ.
- ಸಂಬಂಧಿತ ಆಡಿಯೋ ವಿಡಿಯೋ ಮೂಲಕ ಅಧ್ಯಯನ.

ಎರಡನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ –

- ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಮುಖ್ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಏಳು ದಿನಗಳ ವಿಚಾರಗೋಷ್ಠಿ.

- 45 ದಿನಗಳ 6 ಸಾಹಿತ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ಅಧಿವೇಶನ.
- ಸಂಬಂಧಿತ ಆಡಿಯೋ ವಿಡಿಯೋ ಮೂಲಕ ಅಧ್ಯಯನ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಚುನಾಯಿತ (ಎಲೆಕ್ಟಿವ್) ವಿಷಯವಾಗಿ ಕಲಿಸಲು ಬಯಸಿದರೆ ಮೂರನೆಯ ಹಂತವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಬಹುದು –

- ಸಂಪೂರ್ಣ ಅಧ್ಯಯನ ಕಾರ್ಯಗೋಷ್ಠಿ + ಸಾರಾಂಶ ಗೋಷ್ಠಿ.
- ಎರಡು ಬಾರಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಸ್ವ-ಅಧ್ಯಯನ.
- ಸಂಬಂಧಿತ ಆಡಿಯೋ ವಿಡಿಯೋ ಮೂಲಕ ಅಧ್ಯಯನ

ಈ ರೀತಿಯ ಮೌಲ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಕಲಿಸಲು / ವರ್ಗಾಯಿಸಲು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯವು ಒಂದು ಕೋಶವನ್ನು (ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಾನವೀಯ ಮೌಲ್ಯ / ಮೌಲ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಚೇತನಾ ವಿಕಾಸ) ಕೆಳಗಿನವರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡು ನೇಮಿಸಬಹುದು.

- ಪೂರ್ಣ ಸಮಯ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಾನವೀಯ ಮೌಲ್ಯ-ಮೌಲ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಚೇತನಾ ವಿಕಾಸ ವಿಷಯ ತಜ್ಞರು.
- ಕೋಶ ಸಂಯೋಜಕ – ವಿಭಾಗಗಳು (ಅರೆಕಾಲಿಕ)
- ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಾನವೀಯ ಮೌಲ್ಯ-ಮೌಲ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಚೇತನಾ ವಿಕಾಸ ಮಾರ್ಗ ದರ್ಶಕರು : ಅಧ್ಯಯನ ಗೋಷ್ಠಿಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದ ಬೋಧಕವರ್ಗ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಮೌಲ್ಯ-ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಅನುಷ್ಠಾನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು –

- ಪಠ್ಯಕ್ರಮ
- ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೈಪಿಡಿ (ಉಪನ್ಯಾಸ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸದ ಅಧಿವೇಶನ)
- ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಾನವೀಯ ಮೌಲ್ಯ / ಮೌಲ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಚೇತನಾ ವಿಕಾಸ ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕ
- ಪೋಸ್ಟರ್‌ಗಳು
- ಅಭ್ಯಾಸ ಅಧಿವೇಶನ, ಬೋಧನೆಗಳು ಮತ್ತು ವೀಡಿಯೋಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ ಪ್ರಸ್ತುತಿಗಳು
- ವಿಚಾರ ಗೋಷ್ಠಿಗಳ ವೀಡಿಯೋ (ಉಪನ್ಯಾಸ ವಿಡಿಯೋಗಳು)
- ಎಂಟು ದಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪೂರ್ವಾಭಿಮುಖ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ
- ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ
- ಸಾಮಾಜಿಕ ಯೋಜನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ತರಬೇತಿ

ಈ ರೀತಿಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಕೆಳಗೆ ದಾಖಲಾದ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಂಭವಿಸಿ ಮುಂದೆ ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಾನವೀಯ ಗುರುತಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು –

- ನಿರೀಕ್ಷಣೆ, ಪರೀಕ್ಷಣೆ ಹಾಗೂ ಸರ್ವೇಕ್ಷಣೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ

ಮನುಷ್ಯನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಮತ್ತು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾದ ಅಧ್ಯಯನ. ವೀಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ಕಾರಣದ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿದ್ದು, ತರ್ಕಬದ್ಧವಾಗಿರುವ ದೃಷ್ಟಿ.

- ಬಾಹ್ಯ ಸೂಚಿತವಲ್ಲದೆ, ನೈಸರ್ಗಿಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಅಸ್ತಿತ್ವ ಸಹಜವಾಗಿ ಸ್ವೀಕಾರವಾದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಿರ್ದೇಶಿತವಾದ ಸ್ವಯಂ-ಪರೀಕ್ಷಣೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಅಭ್ಯಾಸ.

- ಮರೆಯಾಗಿರುವ ಊಹೆಗಳ ಅನ್ವೇಷಣೆ ಹಾಗೂ ಉತ್ತರಗಳ ಪ್ರಸ್ತಾಪ: ಪರಿಹಾರ ಆಧಾರಿತ
  - ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಅವರ ಜೀವನ, ಜೀವನದ ಉದ್ದೇಶ, ಸಂಬಂಧಗಳ, ಜೀವನಶೈಲಿ, ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಪರಿಸರ, ಅವರ ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರ ಬಗೆ ತಮ್ಮ ಪೂರ್ವ ನಿರೂಪಿತ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪಿ ಅನುಕೂಲಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.
- ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸಿ (ವಿವೇಕ) ಪ್ರತಿಫಲಿತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ: ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆ
  - ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಜೀವನವನ್ನು ಪ್ರತಿ ಪಕ್ಷಪಾತವಿಲ್ಲದೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಿದ್ದು, ನಂತರ 'ಸರಿ' ಮತ್ತು 'ತಪ್ಪು' ನಡುವೆ ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಆಧಾರವಾಗಿರುತ್ತದೆ.
- ಮೂಲಭೂತ ಮತ್ತು ರೂಪದ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ; ಅಥವಾ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯವುಳ್ಳ ವಸ್ತು ಹಾಗೂ ಬಾಹ್ಯನೋಟಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತವಾದ ವಸ್ತುವಿನ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಅರಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ.
- ಗುಣಾತ್ಮಕ ರೂಪಾಂತರ-ಅಧಿಕ ಬೌದ್ಧಿಕ ವಿಕಾಸ ಹಾಗೂ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಅರಿವಿನ ಸಕ್ರಿಯತೆ.
  - ಮಾಹಿತಿಯ ವರ್ಗಾವಣೆಯಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯರ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮಾತು ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಸ್ತರದಲ್ಲಿ ಪರಿವರ್ತನೆ.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಾದವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಅವರ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿ, ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಪಡೆದು, ಉತ್ತಮ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಂಡು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಅವರ ಮನಸ್ಥಿತಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಂಡು ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಉತ್ತಮ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುವಂತಾಗಬೇಕು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅರಿತು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತವಾಗಿ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಿರಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕರಾದವರು ಮುಂದಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಮುದಾಯವನ್ನು ಚಿಂತನೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವಂಥವರಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹದಾಯಕರಾಗಿರಬೇಕು.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

1. NCFTE 2010, Ch 1, Pg 1, NCTE
2. NCFTE 2010, Ch 1, Pg 3, NCTE
3. Madhyasth Darshan (Astitva moolak maanav kendrit chintan) by Nagaraj A, Divyapath Sansthan, Amarkantak. MP. *The author of this paper is a student of this philosophy.*
4. Cheek, Jonathan M. 1989. Identity orientations and self-interpretation. In *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*, edited by D.M. Buss and N. Cantor, 275–85. New York: Springer-Verlag.
5. Nagraj A, 1999, 'Jeevan Vidya': Jeevan Vidya ek Parichay, Jeevan Vidya prakasana, Amarkantak. MP. Ch 4, pg 41
6. Nikolas Rose.1998. Inventing ourselves: Psychology, power and personhood; Cambridge, Cambridge university press, 3.
7. Walkington J, 2005. Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice, Asia-Pacific Journal of Teacher Education Vol. 33, No. 1, pp. 53–64)
8. Larrivee B. 2000, Transforming teacher practice: Becoming the critically reflective teacher. Reflective Practice, 1, 293–307.
9. Freire P. (1998). Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage. Lanham, MD: Rowman and Little.
10. NCFTE, 2010, Ch 2, Pg 24, NCTE.
11. Baumeister R.F. (Ed.) 1999. The self in social psychology. Philadelphia, PA: Psychology Press (Taylor and Francis).
12. Lewis, M. 1990. Self-knowledge and social development in early life. In L. A. Pervin (Ed.) Handbook of personality. pp 277-300. New York: Guilford.
13. Nagaraj A. 1978, 'Srushti Darshan', Manav Vyavahar Darshan, Jeevan Vidya Prakasana, Amarkantak, MP. Ch 1
14. Nagaraj. A.1999. 'Jeevan ka Svaroop', Jeevan Vidya Ek Parichay. Jeevan vidya prakasana, Amarkantak, MP. Ch 3. Pg 79
15. Nagraj A, 1999, 'moulik adhikar', Vyavharvadi

Samajashastra. Jeevan vidya prakasana. Jeevan vidya prakasana, Amarkantak, MP. Ch 6. Pg 163.
16. Calderhead J. 1987. Teaching as a professional activity. Exploring teachers'thinking. Ch 9.
17. Nagraj A, 1988. 'Shiksha ka laghu prastav' - An article.
18. Nagaraj. A. 1978, 'Nirbhramata hi vishram', Manav Vyavahar Darshan, Jeevan Vidya Praskasana, Amarkantak, MP. Ch 5.
19. Bruner, J. 1977. The process of education. New York, NY: Random House.
20. Dewey, J. 1933. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, MA: D. C. Heath.
21. Nagaraj A, 2000, 'drishta, karta, bhokta', Anubhavtmak Adhyatmvad. Jeevan Vidya Prakasana. Divyapath Sansthan, Amarkantak, MP. Ch 6, pg 209.
22. Mayer, D. 1999. Building teaching identities: implications for pre-service teacher education, paper presented to the Australian Association for Research in Education, Melbourne. pp. 6–7.
23. NCFTE, 2010, ch 1 pg 21.
24. Clinchy, B. V. 2003. An epistemological approach to the teaching of narrative research. In R. Josselson, A. Lieblich & D. P. Mc Adams (Eds.), Up close and personal. Washington, D. C : American Psychological Research Association.
25. Nagaraj A. Madhyasth Darshan, Vol 1-14.

ಗೌರಿ ಶ್ರೀಹರಿ : ಮೈಸೂರಿನವರಾದ ಇವರು ಫುಡ್ ಸೈನ್ಸ್ ಆಂಡ್ ನ್ಯೂಟ್ರಿಷನ್‌ನಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವೀಧರರು. ಪ್ರಸ್ತುತ ಮಧ್ಯ ಪ್ರದೇಶದ ಅಮರ್‌ಕಂಟಕ್‌ನ 'ದಿವ್ಯಪಥ್ ಸಂಸ್ಥಾನ' ಎಂಬ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸುಗಮಗಾರರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಮಾನವೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಚೇತನಾ ವಿಕಾಸ ಹಾಗೂ ಪರಸ್ಪರ ಸಾಮರಸ್ಯ ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂಬ ಗುರಿಯೊಂದಿಗೆ ಸಮಗ್ರ ಅರಿವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ: gowrisrihari@gmail.com

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯ ಪಾತ್ರ

– *ಗುರು ಮೊಗೇರ್*

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಟ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಶೇ.40ರಿಂದ 50ರಷ್ಟು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿದ್ದರೂ ಸ್ವಯಂ ಪ್ರೇರಿತ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಇವರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಗೆ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಮತ್ತು ಇತರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರಣಗಳು ತಡೆಯೊಡ್ಡುತ್ತವೆ. ಇಂದಿಗೂ ರಾಜ್ಯದ ಕೆಲವೆಡೆ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ಬಾಲ್ಯವಿವಾಹ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಹೊರಗುಳಿಯಬೇಕಾದ ಸಂಪ್ರದಾಯಬದ್ಧ ಆಚರಣೆಗಳು ರೂಢಿಯಲ್ಲಿವೆ. ಇಂತಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲೂ ಮಹಿಳೆಯರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆಂದೇ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ರೂಪಿಸಲಾದ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಗಳು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಒತ್ತಾಸೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿರುವುದಲ್ಲದೆ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುತ್ತಿವೆ. ಯಾದಗಿರಿಯ ಸುರಪುರ ತಾಲ್ಲೂಕಿನ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಚರ್ಚೆಯ ವಿಷಯಗಳು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿದ್ದು ಮಹಿಳಾ ಸಬಲೀಕರಣಕ್ಕೆ ನಾಂದಿಯಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಕೆಲವು ಆಯ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ, 14–15 ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳು, ಪ್ರತಿ ಶನಿವಾರ ಮಧ್ಯಾಹ್ನ, ತಮ್ಮ ಶಾಲಾ ಅವಧಿಯ ನಂತರ ಕಲೆ, ಕಸೂತಿ, ಮಹಿಳಾ ಸಬಲೀಕರಣ, ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಪದ್ಧತಿಯ ನಿರ್ಮೂಲನೆ, ಲಿಂಗ ತಾರತಮ್ಯ ಹೋಗಲಾಡಿಸುವುದು ಮುಂತಾದ ತಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾದ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನೇರ ಮತ್ತು ಪರೋಕ್ಷ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಗುಂಪಿನ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ (Teacher Learning Center - TLC) ಸಂಯೋಜಕರು ಈ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಗುಂಪನ್ನೂ ನಡೆಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಸುಮಾರು 2 ರಿಂದ 3 ತಾಸುಗಳವರೆಗೆ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಈ ಗುಂಪುಗಳು

ಪ್ರತಿ ತಿಂಗಳೂ ಅಥವಾ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸಭೆ ಸೇರಿ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತವೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಭೆಯಲ್ಲೂ ಕೆಲವು ಮೂಲ ಸದಸ್ಯರು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಅನುಕೂಲ ಹಾಗೂ ಸಮಯಾವಕಾಶದಂತೆ ಭಾಗವಹಿಸಿ ಸದುಪಯೋಗಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಡುವಂತೆ ಇದು ಒಂದು ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ವೇದಿಕೆಯಾಗಿದ್ದು, ಧೈರ್ಯವಾಗಿ ಮಾತನಾಡಲು ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಇರುವ ಒಂದು ಸದವಕಾಶವಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ಗೌರವ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಇಲ್ಲಿ ಅವರ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಭೆಯನ್ನು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಉತ್ತೇಜಿಸಲು, ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು ಆ ಮೂಲಕ ಅವರ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ರಚಿಸಿರುವ ಒಂದು ಅವಕಾಶವೇ 'ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆ'.

ಚರ್ಚೆ ಮತ್ತು ಇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಈ ವೇದಿಕೆಯು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿಯೇ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣಗಳು, ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಣತಿ ಹೊಂದಿರುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂವಾದ ನಡೆಸಲು, ಆ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿ 2014 ರಿಂದ ಸುಮಾರು 7 ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಗಳು, 7 ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿದ್ದು, 250ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದ ವಿವಿಧ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿ ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರಂತರ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯ ಯೋಜನೆಯು ಅಸ್ತಿತ್ವಕ್ಕೆ ಬಂದಿದೆ. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಡೈಸ್ ಅಂಕಿ–ಅಂಶಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯ 350 ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು 38% (U-DISE 2016-17) ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಔಪಚಾರಿಕ* ಹಾಗೂ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ ಇರುವುದು ಕಂಡು ಬಂದಿತ್ತು. 2013ರಲ್ಲಿ ನಡೆಸಲಾದ ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ ಒಂದು

---

* ಔಪಚಾರಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು; ಇಲಾಖೆಯ ಅನುಮತಿಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಡೆಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು. ಇದಕ್ಕೆ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಮತ್ತು ತಾಲೂಕಿನ ಉನ್ನತ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಅನುಮತಿ ಪತ್ರದ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇರುತ್ತದೆ.
ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು; ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವ ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದ, ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು.

ಆಂತರಿಕ ಅಧ್ಯಯನವು, ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸರಾಸರಿ ಕೇವಲ 4 ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾತ್ರ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಅಂಶವನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಿತ್ತು. ಆದರೆ ಇದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಪುರುಷ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸರಾಸರಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯು ಶೇ.43ರಷ್ಟು ಇರುವುದೂ ಕಂಡುಬಂದಿತ್ತು. ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು (38%) ಪರಿಗಣಿಸಿದರೆ, ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಾಗಿ ಅವರನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಫೌಂಡೇಷನ್‌ಗೆ ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಆ ಮೂಲಕ ಅವರ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾದ 'ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆ'ಯನ್ನು ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಯಿತು.

ಉದ್ದೇಶಗಳು

- ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಲಾಯಿತು?
- ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಹೊಂದಿರುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳೇನು?
- ಪುರುಷಪ್ರಧಾನ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಲು ಈ ವೇದಿಕೆ ಹೇಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಗಿದೆ?

ಈ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದೆ.

ಅಧ್ಯಯನದ ವ್ಯಾಪ್ತಿ

ಈ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕಾಗಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ 18 ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು (ಆಯ್ದ ಆರು ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳಿಂದ ತಲಾ 3 ಶಿಕ್ಷಕರು) ಸಂದರ್ಶಿಸಿ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ 6 ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳ ಸಂಯೋಜಕರಿಂದ ಸಂದರ್ಶನದ ಮೂಲಕ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ, ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿ ವರದಿಯನ್ನು ತಯಾರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯ 6 ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಅಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗಿದೆ.

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆ

ಈಶಾನ್ಯ ಕರ್ನಾಟಕ ಭಾಗದಲ್ಲಿರುವ ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯನ್ನು ಕರ್ನಾಟಕದ ಅತ್ಯಂತ ಹಿಂದುಳಿದ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು (ಡಾ॥ ಡಿ. ಎಂ. ನಂಜುಂಡಪ್ಪ ವರದಿ

2002) ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. 2014ರ ಯೋಜನಾ ಆಯೋಗದ ಅಧ್ಯಯನದ ಪ್ರಕಾರ, ಭಾರತದ ಅತ್ಯಂತ ಹಿಂದುಳಿದ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾದಗಿರಿಯು 49ನೇ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಪಡೆದಿದೆ. 2011ರ ಜನಗಣತಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಈ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಒಟ್ಟು ಜನಸಂಖ್ಯೆ 11.7 ಲಕ್ಷ. ಈ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಲಿಂಗಾನುಪಾತ 1000 ಪುರುಷರಿಗೆ 989 ಮಹಿಳೆಯರು. ಒಟ್ಟು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಮಾಣ ಶೇಕಡಾ 51.8 (ಪುರುಷರು 62.2%, ಮಹಿಳೆಯರು 42.3%). ಪುರುಷ ಮತ್ತು ಮಹಿಳೆಯರ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಅಂತರ 19.9% ಇದ್ದು ಇದು ರಾಜ್ಯದ (14.7%) ಸರಾಸರಿ ಅಂತರಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿದೆ. ಜೀವನಾವಶ್ಯಕ ಅವಕಾಶಗಳ ಕೊರತೆಯಿಂದಾಗಿ ಇಲ್ಲಿಯ ಬಹುತೇಕ ಜನರು ಮುಂಬೈ, ಪುಣೆ, ಗೋವಾ ಮತ್ತು ಬೆಂಗಳೂರುಗಳಿಗೆ ಕೆಲಸ ಅರಸಿ ವಲಸೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ.

ಇಂತಹ ಪ್ರತಿಕೂಲ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ಜನರ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಯು ಕೂಡ ಅತ್ಯಂತ ಶೋಚನೀಯವಾಗಿದೆ. ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಮಹಿಳೆಯರ ಸ್ಥಿತಿಗತಿ ಬಹಳ ದುಃಖಕರವಾಗಿದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಹಿಳೆಯರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಕಡಿತಗೊಳಿಸಿವೆ. ಈ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿ ದೇವದಾಸಿ ಪದ್ಧತಿ ಇನ್ನೂ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿದೆ. ಬಾಲ್ಯವಿವಾಹವು ನಿರಂತರವಾಗಿ ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ. ಪಂಚಾಯತ್ ರಾಜ್ ಕಾಯಿದೆಯ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ, ಮಹಿಳೆಯರು ರಾಜಕೀಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು ಸಾಂವಿಧಾನಿಕವಾಗಿದ್ದರೂ, ಅದು ಕೇವಲ ಹೆಸರಿಗಷ್ಟೇ ಇದ್ದು ಇಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ ಪುರುಷರ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ಎದ್ದು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಮಹಿಳೆಯರ ಕಡಿಮೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹಾಗೂ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಕೊರತೆ ಅವರ ಹಿಂದುಳಿಯುವಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿದ್ದು, ಅವರನ್ನು ಕೃಷಿ ಮತ್ತು ಮನೆಗೆಲಸಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿವೆ. ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಕೆಟ್ಟ ಪದ್ಧತಿಯಾದ ಬಾಲ್ಯ ವಿವಾಹ ಇನ್ನೂ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವುದು ಮಹಿಳೆಯರ ಈ ಸ್ಥಿತಿಗೆ ಕಾರಣ ಎಂಬುದು ಹಲವಾರು ಮಹಿಳೆಯರ ದಿಟ್ಟ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ಇಲ್ಲಿ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳ ಮದುವೆಯ ಸರಾಸರಿ ವಯಸ್ಸು 17.5 ವರ್ಷಗಳು.

ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಕಳುಹಿಸುವುದು ಕಡಿಮೆ, ಕಳುಹಿಸಿದರೂ ಅವರು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ಶಿಕ್ಷಣ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದ ನಂತರ ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿಯುವುದೇ ಹೆಚ್ಚು. ಇಂದಿಗೂ ಹಲವಾರು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮದುವೆಯಾದ ಚಿಕ್ಕ ಚಿಕ್ಕ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳು ಕಾಣಸಿಗುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಡುವಂತೆ ಪ್ರತಿ ವರ್ಷ, ಪ್ರತಿ ಶಾಲೆಯಿಂದ ಸರಾಸರಿ 2-3 ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದ ನಂತರ ಬಾಲ್ಯವಿವಾಹಕ್ಕಾಗಿ ತಮ್ಮ ಕುಟುಂಬದವರಿಂದ ಒತ್ತಾಯಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇದನ್ನು ತಡೆಯುವ ಶಕ್ತಿ ಇಲ್ಲ. ಯಾವುದೇ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಾಧ್ಯಮ, ಜಾಥಾಗಳು, ಜಾಗೃತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಕೂಡ ಇದನ್ನು ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಿಲ್ಲಿಸುವಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿಲ್ಲ. ಕರ್ನಾಟಕ ರಾಜ್ಯದ ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕುಗಳ ಆಯೋಗವು ವರದಿ ಮಾಡಿರುವಂತೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ

ಬಾಲ್ಯವಿವಾಹಗಳಲ್ಲಿ 23%* ಕರ್ನಾಟಕದಲ್ಲಿಯೇ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವುದು, ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯು ಮುಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿರುವುದು ಆಘಾತಕಾರಿ ಸಂಗತಿಯಾಗಿದೆ.

ಇಂತಹ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ, ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಯೂ ಕೂಡ ಇದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿಲ್ಲ. ತನ್ನ 14ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಮದುವೆಯಾದ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, "ನನ್ನ ತಂದೆ ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿದ್ದರು, ನಮ್ಮ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕರು ಶಿಕ್ಷಿತರು ಮತ್ತು ಸರಕಾರಿ ಸೇವೆಯಲ್ಲಿದ್ದವರು. ಆದರೂ ಕುಟುಂಬದ ಒತ್ತಾಯದಿಂದ ನಾನು 14ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ನನ್ನ ದೂರದ ಸಂಬಂಧಿಯನ್ನು ಮದುವೆಯಾಗಬೇಕಾಯಿತು. ನನಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಬಾಲ್ಯವಿವಾಹದ ನೋವು, ಪರಿಣಾಮಗಳ ಅರಿವಿದೆ. ಆದುದರಿಂದ ನಾನು ಶಾಲೆಯ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ಜಾಗೃತಿಯನ್ನು ಮೂಡಿಸಲು ಹಲವಾರು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಹಮ್ಮಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ, ಕಿಶೋರಿ ಮೇಳಗಳನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತೇನೆ. ಆದರೂ ಸಹ ಈ ಕ್ರೂರ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ."

ಹಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದಂತೆ, ಮಹಿಳೆಯರು ಎಷ್ಟೇ ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಸಬಲರಾದರೂ, ತಾವು ಗಳಿಸಿದ ಹಣವನ್ನು ಖರ್ಚುಮಾಡುವ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ. ಏನೇ ಖರೀದಿಸಬೇಕಾದರೂ ಕುಟುಂಬದ ಹಿರಿಯರನ್ನು ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ಗಂಡಂದಿರನ್ನು ಕೇಳಿಯೇ ಖರ್ಚುಮಾಡಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆ ಇದೆ. ತಾವು ಎಷ್ಟೇ ಉನ್ನತ ಹುದ್ದೆಗೆ ಹೋದರೂ, ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಸಬಲರಾದರೂ ಈ ಪುರುಷ ಪ್ರಧಾನ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅವರನ್ನು ಸಮಾನರಾಗಿ ಕಾಣಲಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಇದು ಮಹಿಳಾ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪ್ರಮಾಣದ ಅಸಮಾಧಾನವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದೆ ಮತ್ತು ತಾವು ಬದುಕುತ್ತಿರುವ ಸಮಾಜದ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಲ್ಲಿ ಒಂದು ರೀತಿ ಭಯವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಿದೆ. ಇದರ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತ ಪರಿಣಾಮ ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿ ಬದುಕಿನ ಮೇಲೆ ಆಗಿದೆ. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳುವಂತೆ, "ನಾನು ಹೊರ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ನೋಡುವ, ಅರಿಯುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡಿರುವುದರಿಂದ ನನ್ನ ಜ್ಞಾನ ಸೀಮಿತಗೊಂಡಿದೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನನ್ನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವರ್ಗಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಎಲ್ಲಿಯಾದರೂ ನನ್ನ ಧ್ವನಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದರೆ, ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳಲ್ಲಿ ನನ್ನ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡರೆ ಅದಕ್ಕೆ ಮನ್ನಣೆ ಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಎಲ್ಲ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಮುಂದೆ ಟೀಕೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದುದರಿಂದ ನಾನು ಏನನ್ನೂ ಹೇಳಲು ಭಯಪಡುತ್ತೇನೆ."

ಇಂತಹ ಪುರುಷ ಪ್ರಧಾನ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಮಹಿಳೆಯರು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ-ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ,

---

* ಇಂಡಿಯನ್ ಎಕ್ಸ್‌ಪ್ರೆಸ್ ವರದಿ, ಸೆಪ್ಟೆಂಬರ್ 26, 2017.

ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಸಂಜೆ ಅಥವಾ ರಾತ್ರಿ ಸಮಯಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವಿಲ್ಲ. ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಕೂಡ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿರುವ ಈ ಅಲಿಖಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಟ್ಟುಪಾಡುಗಳಿಂದ ಹೊರತಾಗಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಮಹಿಳೆಯರಿಗೆ, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಈ ಎಲ್ಲ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಟ್ಟಳೆಗಳಿಂದ ಹೊರಬರುವಂತೆ ಮಾಡಲು, ಅವರನ್ನು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಂತಹ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಫೌಂಡೇಷನ್ ಮನಗಂಡಿತು.

ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವ ಮೊದಲು ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿದ್ದ ಅಭಿಪ್ರಾಯ:

ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳನ್ನು ಅನುಕೂಲಕರ ಮತ್ತು ಸುರಕ್ಷಿತ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದರೂ ಈ ಮೇಲೆ ವಿವರಿಸಿದ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು, ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪುರುಷ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಮ್ಮುಖದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು ಅಷ್ಟು ಆರಾಮದಾಯಕವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಲೋಚಿಸಿದಂತೆ ಒಂದು ವೇಳೆ ಪುರುಷ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆ, ಸಂಜೆಯ ವೇಳೆಯಲ್ಲಿ ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ.ಯಲ್ಲಿ ಸಮಯ ಕಳೆಯುವುದನ್ನು ಈ ಸಮಾಜ ಗಮನಿಸಿದರೆ ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ಕೆಟ್ಟ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಹುಟ್ಟುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಿದ್ದವು. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವಂತೆ "ನಾನು ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ.ಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡಿದ ಎಲ್ಲ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ.ಯ ಎಲ್ಲ ಸ್ಥಳಗಳೂ ಪುರುಷ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಆವರಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದವು. ಅವರು ಕೇರಂ ಮತ್ತು ಶಟಲ್ ಬ್ಯಾಡ್ಮಿಂಟನ್ ಆಟಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಮಹಿಳೆಯರು ಕುಳಿತು ಓದುವ ಅಥವಾ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಬಳಸುವ ಯಾವುದೇ ಅವಕಾಶಗಳೂ ಅಲ್ಲಿ ಇರಲಿಲ್ಲ." ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದ ಕೊರತೆ ಮತ್ತು ಅಧೈರ್ಯ ಅವರ ಇಂತಹ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ಪುಷ್ಟಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಅದೇ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮುಂದುವರಿದು ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ "ಒಮ್ಮೆ ನಾನು ಒಬ್ಬಳೇ ಹಾಗೂ ಇನ್ನೊಮ್ಮೆ ನನ್ನ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಯೊಡನೆ ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ. ಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡಿದ್ದಾಗ, ಅಲ್ಲಿದ್ದ ಗುಂಪು ನಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಲಘು ಟೀಕೆ ಮಾಡುತ್ತ ನಮ್ಮನ್ನು ನೋಡಿ ನಗಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಾಗ ಅದು ನಮಗೆ ಬಹಳ ಮುಜುಗರವನ್ನುಂಟುಮಾಡಿತು." ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರ ಮಾತಿಗೆ ದನಿಗೂಡಿಸುತ್ತ "ನಾನು ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ. ಯ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಹೆದರುತ್ತಿದ್ದೆ, ಯಾಕೆಂದರೆ ನನ್ನ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು, ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದಾಗ ಎಲ್ಲಿ ಪುರುಷ ಶಿಕ್ಷಕರು ನನ್ನನ್ನು ನೋಡಿ ನಗುತ್ತಾರೋ ಎಂದು ನಾನು ಮುಜುಗರಪಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದೆ."

ದೂರದಲ್ಲಿ, ಒಂದು ವಿಶಾಲ ಮೈದಾನದ ಆವರಣದಲ್ಲಿದ್ದ ಒಂದು ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ.ಯ ಬಗ್ಗೆ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, "ಸಂಜೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನಾನು ಇಲ್ಲಿಗೆ ಬರಲು ಹೆದರುತ್ತೇನೆ. ಯಾಕೆಂದರೆ ಇದು ದೂರ ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿದೆಯಲ್ಲದೆ ಈ ಮೈದಾನವನ್ನು ಹುಡುಗರು ಕ್ರಿಕೆಟ್ ಆಡಲು, ಗಾಡಿಗಳನ್ನು ಪಾರ್ಕ್ ಮಾಡಲು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಜನಸಂಚಾರ ಇರುವುದರಿಂದ ನಮಗೆ ಮುಜುಗರ

ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ, ಹಾಗಾಗಿ ನಾನು ದಿನದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ. ಗೆ ಭೇಟಿ ಕೊಡುತ್ತೇನೆ."

ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಹೇಳುವಂತೆ ಇವೆಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಅತಿ ಮುಖ್ಯವಾದ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾಗವಹಿಸಲು ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ವಾತಾವರಣ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ. ಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯದೇ ಇರುವುದು. ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ.ಯ ಎಲ್ಲ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪುರುಷ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪರವಾಗಿದ್ದವು.

ಈ ಮೇಲಿನ ಎಲ್ಲ ಕಾರಣಗಳ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ, ಮನೆಯ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಸರಿದೂಗಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವ ಗುರುತರ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಕೂಡ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲಿದ್ದುದರಿಂದ ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ. ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ಕೊಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳುವಂತೆ "ನಾನು ಕೆಲವು ತಿಂಗಳುಗಳ ಹಿಂದೆ, ಧಾರವಾಡದಲ್ಲಿ ಫೌಂಡೇಷನ್ ಆಯೋಜಿಸಿದ್ದ ಕಾರ್ಯಾಗಾರದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದ್ದೆ. ನನಗೆ ಕಾರ್ಯಾಗಾರದಲ್ಲಿನ ವಿಷಯದ ಕಡೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೊಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಯಾಕೆಂದರೆ ನಾನು ನನ್ನ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಬಿಟ್ಟು ಬಂದಿದ್ದೆ, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಂಭಾಳಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ನೀನು ಕಾರ್ಯಾಗಾರವನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಬೇಗ ಮರಳಿ ಬಾ ಎಂದು ಮನೆಯಿಂದ ಪದೇ ಪದೇ ಫೋನ್ ಬರುತ್ತಿತ್ತು. ಇದು ಕೇವಲ ಒಂದು ಕಾರ್ಯಾಗಾರದ ವಿಷಯ. ಇಂತಹ ಹಲವಾರು ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳಲ್ಲಿ ಹಲವು ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ನಮ್ಮನ್ನು ಕಾಡುವುದರಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೊಡಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ, ಅಲ್ಲದೆ ಇಂತಹ ಹೊರ ಪ್ರದೇಶಗಳಿಗೆ ಬಂದಾಗ ನಾವು ಸಂಜೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗೆ ಹೋಗಿ ಏನನ್ನೂ ಖರೀದಿಸಲು ಅನುಮತಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ."

ಜಿಲ್ಲೆಯ ಮಹಿಳೆಯರ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸ್ಥಿತಿಗತಿ ಮತ್ತು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ತೊಡಕಾಗಿದ್ದ ಈ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕೂಲಂಕಶವಾಗಿ ಗಮನಿಸಿದಾಗ, ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಪ್ರಮಾಣ ಕಡಿಮೆ ಇರುವುದರ ಹಿಂದಿನ ಸ್ಪಷ್ಟ ಕಾರಣ ಮನದಟ್ಟಾಯಿತು. ಈ ಎಲ್ಲ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಅವರನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು ವಿಶೇಷವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ ಸದಸ್ಯರು ಮನಗಂಡು ಅವರಿಗಾಗಿ 'ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆ'ಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು.

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯು ಬೆಳೆದ ಹಾದಿ

ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಕೆಲಸದ ಅನುಭವದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಫೌಂಡೇಷನ್ ಸದಸ್ಯರು ಜಿಲ್ಲೆಯ ವಸ್ತುಸ್ಥಿತಿಯ ಆಳವಾದ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಮಹಿಳೆಯರ ಮೇಲೆ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ-

ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಗಾಢವಾದ ಪ್ರಭಾವ ಇರುವುದನ್ನು ಅರಿತಿದ್ದರು. ಹಾಗೂ ಕೇವಲ ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ. ಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ, ಅದರ ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಬಳಸಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುವುರಿಂದ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ. ಯೆಡೆಗೆ ಆಕರ್ಷಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ತಾವು ಸಾಮಾಜಿಕ–ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಸುರಕ್ಷಿತವಾಗಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಅವರಲ್ಲಿ ತರುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಂಶ ಎಂಬುದನ್ನು ಮನಗಂಡರು. ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು, ಪಡೆಯಲು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು ಶಕ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಅವರನ್ನು ಸಬಲರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವುದು ಮುಖ್ಯ ಎಂಬುದನ್ನು ಕೂಡ ತಂಡ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿತು.

ಈ ಕಾರಣದಿಂದ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿ ಸುರಕ್ಷಿತವಾದ, ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ಮತ್ತು ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾದ ವಿಶೇಷವಾದ ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವ ಯೋಚನೆಯು ಫೌಂಡೇಷನ್ ಸದಸ್ಯರಲ್ಲಿ ಮೂಡಿತು. ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಲು ವಿವಿಧ ಯೋಜನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಕ್ರೋಡೀಕರಿಸಲಾಯಿತು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತವಾಗಿ ಸುದೀರ್ಘವಾದ ಶಾಲಾ ಭೇಟಿಯನ್ನು ಮಾಡಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪೂರ್ಣ ಮಾಹಿತಿ, ಅವರ ಶಾಲೆ, ಬೋಧಿಸುವ ವಿಷಯ, ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಕೆಲಸಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಸದಸ್ಯರಿಗೂ ಕೆಲವು ವಲಯಗಳನ್ನು ಹಂಚಲಾಯಿತು. ಈ ಮಾಹಿತಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಸಮಾನ ಆಸಕ್ತಿಯಿರುವ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅವರನ್ನು ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ.ಯ ವಿಶೇಷ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಆಹ್ವಾನಿಸಲಾಯಿತು.

ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ (Voluntary Teacher Forum – ವಿ.ಟಿ.ಎಫ್.) ನಿರಂತರವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರನ್ನು, ತಮ್ಮ ಮಹಿಳಾ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳನ್ನು ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು ಕೋರಲಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಸಂವಹನಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಬಳಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲವಾಗಲು ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ.ಯಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಸಂಯೋಜಕರನ್ನು ನೇಮಕ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಕೆಲವು ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ.ಗಳಲ್ಲಿ 'ಮಹಿಳಾ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ'ದ* ಕೆಲವು ಸ್ವಯಂ ಸೇವಕರನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಈ ಸ್ವಯಂ ಸೇವಕರು ನಿರಂತರ ಶಾಲಾ ಭೇಟಿಯ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಿ ಅವರನ್ನು ವೇದಿಕೆಗೆ ಆಹ್ವಾನಿಸಿದರು.

---

* ಮಹಿಳಾ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ: ಇದು ಸುರಪುರ ತಾಲೂಕಿನಲ್ಲಿ, 2014ರಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಒಂದು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ. ಆರ್ಥಿಕ ಕಾರಣಗಳಿಂದ ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿದ (ತರಗತಿ 11 ಮತ್ತು 12ರ ನಂತರ) ಆದರೆ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಇರುವ ಯುವ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ, ಅವರಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿವೇತನ ಒದಗಿಸಿ, ಅವರ ಬಿಡುವಿನ ವೇಳೆಯನ್ನು ಆಯಾ ಗ್ರಾಮದ ಮಹಿಳೆಯರಿಗೆ ಮೂಲ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿತ್ತು.

ಅನಂತರ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಯಾವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ಆರಂಭಿಕ ಸವಾಲಾಗಿತ್ತು. ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಶಾಲಾ ಅವಧಿಯಲ್ಲೇ ನಡೆಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರ ದೃಢ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಇದು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ತತ್ವ, ಸ್ವಭಾವ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳದಂತೆ ನಡೆಸುವ ವೇದಿಕೆಯಾದುದರಿಂದ ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯಕ್ಕೆ ಮನ್ನಣೆ ಸಿಗಲಿಲ್ಲ. ಈ ಹಿಂದೆ ವಿವರಿಸಿದ ಸಾಮಾಜಿಕ–ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಭಾವಗಳಿಂದ ಸಂಜೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲೂ ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ನಡೆಸಲು ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ಒಮ್ಮತ ಸೂಚಿಸಲಿಲ್ಲ. ಹೀಗೆ ಹತ್ತಾರು ಜಿಜ್ಞಾಸೆಗಳ ಫಲವಾಗಿ ಲಾಕ್ಷಣಿಕವಾದ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಶನಿವಾರದ ಮಧ್ಯಾಹ್ನ ಶಾಲಾ ಅವಧಿಯ ನಂತರ ನಡೆಸಲು ನಿರ್ಧರಿಸಲಾಯಿತು. ಆದಾಗ್ಯೂ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಆಸಕ್ತಿ, ಕೋರಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ವೇದಿಕೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಆಗಾಗ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಆಗುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಈಗ ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಮ್ಮತ ಅಭಿಪ್ರಾಯದ ಮೇರೆಗೆ ಕೆಲವು ವೇದಿಕೆಗಳನ್ನು ಶಾಲಾ ಅವಧಿಯ ನಂತರ ಸಂಜೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಭಾನುವಾರ ಮತ್ತು ಇತರ ರಜಾ ದಿನಗಳಲ್ಲೂ ನಡೆಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ವಿಶೇಷ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಆಯೋಜನೆ

ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರನ್ನು ತಲುಪಲು ಮತ್ತು ಟಿ.ಎಲ್.ಸಿ. ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರನ್ನು ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು ಅವರಿಗಾಗಿ ಸಮ್ಮೇಳನಗಳು, ಮಹಿಳಾ ದಿನಾಚರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ದಿನಾಚರಣೆಗಳಂತಹ ಹಲವಾರು ವಿಶೇಷ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಲಾಯಿತು. ಜಿಲ್ಲೆಯ ವಿವಿಧ ಹುದ್ದೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ವಿವಿಧ ಮಹಿಳಾ ಅಧಿಕಾರಿಗಳನ್ನು, ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಲ್ಲಿ ಸ್ಫೂರ್ತಿ ತುಂಬುವಂತೆ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಇಂತಹ ದೊಡ್ಡ ದೊಡ್ಡ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ವಿಶೇಷ ಆಸಕ್ತಿಯುಳ್ಳ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಮತ್ತು ಅವರು ವೇದಿಕೆಯ ನಿರಂತರ ಸದಸ್ಯರಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದವು.

ಮಹಿಳಾ ದಿನಾಚರಣೆಯಂತಹ ವಿಶೇಷ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಲಾಯಿತು. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಯ ವಿಷಯಗಳಾದ ಸಮಾನತೆ, ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಮಹಿಳೆಯರಿಗೆ ಇರುವ ಅವಕಾಶಗಳು, ಲಿಂಗ ತಾರತಮ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಸರಕಾರಿ ಹುದ್ದೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಹಿಳೆಯರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ಪತ್ರಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿ ಮಂಡಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಎಲ್ಲಾ ಸಹಾಯ ಮತ್ತು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು. ಇಂತಹ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣಗಳಲ್ಲಿ ಪತ್ರಿಕೆ ಮಂಡಿಸಿದ ಮತ್ತು ಭಾಗವಹಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಹೆಚ್ಚಾಯಿತು ಮತ್ತು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವೇ

ಹುರಿದುಂಬಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಂದು ವೇದಿಕೆಯಾಗಿ ಪರಿಣಮಿಸಿತು. ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣದ ನಂತರ ಅವರು ಸಂತೋಷದಿಂದ ಹಂಚಿಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆಂದರೆ, "ಇದು ನಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ಜೀವನದಲ್ಲಿಯೇ ಮೊದಲ ಬಾರಿ ಒಂದು ವೇದಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ನಿಂತು ಸರಿಸುಮಾರು 200 ಜನರ ಎದುರು ನಮ್ಮ ಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಮಂಡಿಸಿದ್ದು, ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಧೈರ್ಯ ಮತ್ತು ಉತ್ಸಾಹ ತುಂಬಿಸಿತು. ಹಾಗೂ ಮುಂದಿನ ಇಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಲು ದಾರಿಯನ್ನು ತೋರಿಸಿತು." ತದನಂತರ ಮುಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಹಲವು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ಫೌಂಡೇಷನ್ ಸದಸ್ಯರಲ್ಲಿ ಕೇಳಿಕೊಂಡರು. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಸಿಕ್ಕ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಫೌಂಡೇಷನ್ ತಂಡದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಆಶಾಕಿರಣವನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸಿತು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಶಿಕ್ಷಕ ವೇದಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರನ್ನು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ದಾರಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸಿತು.

ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಚಿಕ್ಕ ಚಿಕ್ಕ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ, ಲಿಂಗ ಅಸಮಾನತೆ, ಮಹಿಳಾ ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ಹಕ್ಕುಗಳು ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಹಲವಾರು ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ಹಮ್ಮಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಲಿಂಗ ಸಮಾನತೆ ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ಪಡೆದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿ ಕಾರ್ಯಾಗಾರವನ್ನು ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ಇಲ್ಲಿ ಲಿಂಗ ತಾರತಮ್ಯತೆ, ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಿಂಸೆಗಳು, ಹದಿಹರೆಯದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ಚರ್ಚೆ ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ಇನ್ನೊಂದು ಕಾರ್ಯಾಗಾರದಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಪೊಲೀಸ್ ಅಧಿಕಾರಿ ಮತ್ತು ಕಾನೂನು ತಜ್ಞರನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿ ಅವರ ಮೂಲಕ ಮಹಿಳೆಯರನ್ನು ರಕ್ಷಿಸುವ ಕಾನೂನು ಮತ್ತು ಮಹಿಳಾ ಹಕ್ಕುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರವಾದ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲಾಯಿತು.

ಈ ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳ ಅರಿವು ಮೂಡಿದ ನಂತರ ಹಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಹಿಂದೆ ಅವರಿಗಾದ ಅನ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡು, ಶಿಕ್ಷಿತರಾಗಿದ್ದು, ಉತ್ತಮ ಉದ್ಯೋಗದಲ್ಲಿದ್ದರೂ ಇಂತಹ ವಿಚಾರಗಳಿಂದ ವಂಚಿತರಾಗಿದ್ದಕ್ಕೆ ವ್ಯಥೆಪಟ್ಟರು. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಹೇಳುವಂತೆ "ಈ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಹತ್ತಿರವಾದ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ನಾವು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇದು ನಮ್ಮನ್ನು ಗಟ್ಟಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ಸಮಾಜದೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ನಾವು ಮಹಿಳಾ ಪೊಲೀಸ್ ಅಧಿಕಾರಿಯೊಂದಿಗೆ ಚರ್ಚಿಸಿದೆವು ಮತ್ತು ಈಗ ನಮಗೆ ಕಳ್ಳತನ, ಅಪಘಾತ ಮತ್ತು ಪೀಡನೆಗಳಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆ ಎದುರಾದಾಗ ಹೇಗೆ ಅದನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಅರಿವಾಗಿದೆ. ನಮ್ಮನ್ನು ನಾವು ಹೇಗೆ ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಕಾನೂನು ನಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಏನು ಹೇಳುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅರಿವಿದೆ. ಈಗ ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ನಾವು ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳೊಂದಿಗೂ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ನಮಗೆ

ಎಲ್ಲ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವ ಶಕ್ತಿ ಇಲ್ಲದಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ನಾವು ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ನಮ್ಮ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಜನರನ್ನು ಇಂತಹ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಿತರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಲು ಖಂಡಿತ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ."

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯ ಇಂತಹ ವಿಶೇಷ ಅಧಿವೇಶನಗಳ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಅರಿತ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ "ಸಮಾಜದ ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕೇವಲ ಪುರುಷರೇ ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಮಹಿಳೆಯರ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಯಾರೂ ಗೌರವಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಅವರು ನಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಋಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪುರುಷರು ಏನನ್ನಾದರೂ ಸಾಧಿಸಿದರೆ ಅವರಿಗೆ ಅದನ್ನು ಸಂಭ್ರಮಿಸಲು ಹಲವಾರು ದಾರಿಗಳಿವೆ. ಆದರೆ ಮಹಿಳೆ ಏನನ್ನಾದರೂ ಸಾಧಿಸಿದರೆ ಅವಳನ್ನು 'ಗಂಡುಬೀರಿ' ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗೂ ನಮ್ಮನ್ನು ಸಮಾನರನ್ನಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಇವತ್ತು ನಾನು 'ಮಾಸ್ಟರ್ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿ'ಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ, ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆ ನನಗೆ ಇಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ನೀಡುತ್ತಿದೆ. ಇಂತಹ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿಗೂ ದೊರೆಯಬೇಕು."

(ಮುಂದಿನ ಪುಟದಲ್ಲಿರುವ ಕೋಷ್ಟಕ ಗಮನಿಸಿ)

ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿತವಾಗುವ ವಿಷಯಗಳು

ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ, ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾದ ವಿಷಯಗಳು ಚರ್ಚಿತವಾಗುತ್ತಿದ್ದವು. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಆಯ್ದ ಕೆಲವು ಉದಾಹರಣೆಗಳೆಂದರೆ: ಕಲೆ ಮತ್ತು ಕಸೂತಿ, ಯೋಗದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು, ಗಣಕಯಂತ್ರದ ಮೂಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಲಿಂಗ ತಾರತಮ್ಯತೆ, ಮಹಿಳಾ ಸಬಲೀಕರಣ, ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ವಚ್ಛತೆ, ಮಹಿಳೆಯರಿಗಾಗಿ ಕಾನೂನು, ಕಥೆ ಹೇಳುವುದು, ಜೀವನದ ಸಂತೋಷಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ವ–ಪ್ರೇರಣೆ ಮುಂತಾದವುಗಳು. ಇಂತಹ ಹಲವು ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲಿನ ಚರ್ಚೆ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಮನಸ್ಸಿನ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಸ್ಪರ್ಶಿಸಿತು ಮತ್ತು ಸುರಕ್ಷಿತವಾದ ತಮ್ಮದೇ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರಲು, ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಂತೋಷವನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿತು. ಇಂತಹ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತ, ಹಂತ ಹಂತವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಗಳಿಗೆ ಹತ್ತಿರವಾಗತೊಡಗಿದರು. ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಷಯಗಳ ಚರ್ಚೆಯು ಅವರ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗುವ ನೇರವಾದ ಮೂಲ ವಿಷಯಗಳ ಚರ್ಚೆಗಳಾಗಿ ಬದಲಾಯಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ, ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಶಿಕ್ಷೆಯಿಂದ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲಾಗುವ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಮತ್ತು

ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಅಂಕಿ–ಅಂಶ

ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳು	ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳ ಸುತ್ತಮುತ್ತ (5 ಕಿ.ಮೀ. ವ್ಯಾಪ್ತಿ) ವಾಸಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಸಂಖ್ಯೆ	ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದ ಒಟ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಸಂಖ್ಯೆ	ಶೇಕಡ (%)	ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ವೇದಿಕೆಯ ಸಭೆಗಳು/ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು (2014ರಿಂದ 2017ರವರೆಗೆ)	ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸರಾಸರಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಪ್ರಮಾಣ
ಸುರಪುರ	149	120	80.5	13	12
ಕೆಂಭಾವಿ	96	58	60.4	14	10
ನಾರಾಯಣಪುರ	34	31	91.2	12	10
ಹುಣಸಿಗಿ	60	32	53.3	4	10
ಶಹಾಪುರ	121	26	21.5	3	20
ಕಕ್ಕೆರಾ	20	13	65.0	3	16
ಚಾಮನಾಳ	40	10	25.0	4	13
ಒಟ್ಟು	**520**	**290**	**55.7**	**53**	**10**

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿತವಾದ ವಿಷಯಗಳು

ಸಾಮಾನ್ಯ ಚರ್ಚೆಯ ವಿಷಯಗಳು ಚರ್ಚೆಯ ವಿಷಯಗಳು	ಮಹಿಳಾ ಸಬಲೀಕರಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳು	ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚರ್ಚೆಯು
• ಕಲೆ ಮತ್ತು ಕಸೂತಿ • ಜೀವನದ ಕೆಲವು ಸಂತೋಷದ ಕ್ಷಣಗಳು • ಯೋಗದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು • ನನ್ನ ಜೀವನದ ಭವಿಷ್ಯದ ಯೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಮಾರ್ಗಗಳು (ಜೀವನದ ಗುರಿಗಳು) • ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ವಚ್ಛತೆ • ಅಡುಗೆಯ ವಿಧಾನ • ಗಣಕ ಯಂತ್ರದ ಮೂಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು – ಲಿಂಗ ತಾರತಮ್ಯತೆ	• ಮಹಿಳಾ ಸಬಲೀಕರಣ • ಮಹಿಳೆ ಮತ್ತು ಕಾನೂನು • ಜಾನಪದ ಸಾಹಿತ್ಯ ಮತ್ತು ಮಹಿಳೆ • ಸ್ವ–ಪ್ರೇರಣೆ • ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಿಂಸೆಗಳು • ಹದಿಹರೆಯದ ಸವಾಲುಗಳು • ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಮಹಿಳೆ • ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಮಹಿಳೆಯರಿಗೆ ಇರುವ ಅವಕಾಶಗಳು – ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ	• ಶಿಕ್ಷಣ: ಏನು ಮತ್ತು ಏಕೆ? • ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಭಯ • ಬಾಲ ಕಾರ್ಮಿಕರು ಮತ್ತು ಅವರ ಶಿಕ್ಷಣ • ತರಗತಿ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಆಂಗಿಕ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆ • ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ? • ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ • ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಥೆ ಹೇಳುವುದರ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ • ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಿಂತಕರ ಪ್ರಬಂಧಗಳ ಚರ್ಚೆ. ಉದಾ: ಗಾಂಧೀಜಿ, ಟಾಗೋರ್, ಜಿಡ್ಡು ಕೃಷ್ಣಮೂರ್ತಿ

'ದರ್ಪಣ'* ನಿಯತಕಾಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಿಂತಕರ ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಚರ್ಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟವು.

ಇಲ್ಲಿ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಹಂತದ ಚರ್ಚೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಿಗೆ ಸುಲಭವಾದ, ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾದ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಷಯಗಳ ಸುತ್ತ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡಿದ್ದರೆ, ನಂತರದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಚರ್ಚೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳಾಗಿ ಬದಲಾವಣೆ ಹೊಂದಿದವು.

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿತವಾದ ವಿಷಯಗಳು

ಬಹುತೇಕ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಫೌಂಡೇಷನ್ ಸದಸ್ಯರು ಜೊತೆಗೂಡಿ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ ನಡೆಸಿದರು. ಸಮಯ ಕಳೆದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರೇ ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ಬಂದು ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ ನಡೆಸುವಂತೆ ಫೌಂಡೇಷನ್ ಸದಸ್ಯರು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ ಅದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಎಲ್ಲ ಅನುಕೂಲಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರು. ಕೆಲವು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ವಿಷಯಗಳ ಚರ್ಚೆ ಎದುರಾದಾಗ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಂತಹ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಮುಜುಗರಪಟ್ಟರೆ, ಆಗ ಸಂಯೋಜಕರೇ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ, ಅಗತ್ಯವಿದ್ದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಮತ್ತು ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತ ಮೂಲ ಸುಗಮಕಾರರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಫೌಂಡೇಷನ್ ಸದಸ್ಯರು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಎಲ್ಲ ರೀತಿಯ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವನ್ನು ಕೊಡುತ್ತ, ಅವರಲ್ಲಿ ನಂಬಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ.

ವೇದಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳೆಲ್ಲವೂ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ಮತ್ತು ಸದಸ್ಯರು ಜೊತೆಯಾಗಿ ನಡೆಸುವಂತಿದ್ದು, ಶಿಕ್ಷಕಿಯರೇ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಇದರ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಕೂಡ ಅವರನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲ್ಪಡುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಮ್ಮತದ ಅಭಿಪ್ರಾಯದ ಮೇರೆಗೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿವರಿಸುವಂತೆ "ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವೇದಿಕೆಯ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರು ಜೊತೆಯಾಗಿ ಮುಂದಿನ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸುವ ವಿಷಯವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಜೊತೆಯಾಗಿ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಒಪ್ಪಿಗೆಯ

---

* ದರ್ಪಣ : ಇದು ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿಯತಕಾಲಿಕೆ. ಮುಂಬೈನ ಎನ್‌ಆರ್‌ಟಿಟಿ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಕರ್ನಾಟಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನೆಟ್‌ವರ್ಕ್ ಇದನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ನಿಯತಕಾಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಡಿ.ಎಡ್. ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಾಗಿ ಪ್ರಕಟಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿದ್ದು, ಇದರಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅರಬಿಂದೊ, ಗಾಂಧೀಜಿ, ಟ್ಯಾಗೋರ್, ಪೌಲೋ ಫ್ರೆಯರೆ ಮುಂತಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಿಂತಕರ ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ.

ಮೇರೆಗೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ವೇದಿಕೆಯ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ ವಿಷಯದ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ."

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು

ಕಳೆದ ಮೂರು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಮಹತ್ತರ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಿಂದ 2–3 ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ಈಗ ವಿಷಯವಾರು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರತಿ ವಾರ ಸಂಜೆ 6ರಿಂದ 8ರವರೆಗೆ ನಡೆಯುವ ಚರ್ಚಾಕೂಟದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಈಗ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಎಲ್ಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಉತ್ಸುಕರಾಗಿದ್ದು ಕೇಂದ್ರದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಒಬ್ಬ ಸಂಯೋಜಕರು ತಿಳಿಸುವಂತೆ "ಸುರಪುರದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಬರುವ ಇಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಯಾವುದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಭಾಗವಹಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅವರನ್ನು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಗೆ ಪರಿಚಯಿಸಿದ ನಂತರ, ಅವರಲ್ಲಿ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದು, ಈಗ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಿಷಯದ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಎಲ್ಲ ಬದಲಾವಣೆಗಳೂ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದಲೇ ಆಗಿರಬೇಕಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಬಲರಾಗಿರುವ ಅನುಭವವಾಗಿದೆ. ಮನುಷ್ಯನ ಮೂಲ ಬಯಕೆಗಳಾದ ತನ್ನನ್ನು ಇತರರು ಗುರುತಿಸುವ, ತನ್ನ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸುವ ಅಂಶಗಳು ಈ ವೇದಿಕೆಯಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಸಿಕ್ಕಿದೆ. ಚರ್ಚಿತವಾಗುವ ವಿಷಯಗಳು ಮತ್ತು ಅದರ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬದಿಗಿಟ್ಟು, ಕೇವಲ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದೇ ಒಂದು ಮುಕ್ತತೆಯ ಅನುಭವವನ್ನು ಕೊಡುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ ತಮ್ಮ ತೃಪ್ತಿಯ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ "ನಾನು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣ ಇಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಸಂಭ್ರಮಿಸಲು ಒಂದು ಮುಕ್ತ ಅವಕಾಶವಿದೆ. ಇಂತಹ ಅವಕಾಶ ನಮಗೆ ಈ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲ. ಇದು ನಾವು ಮಹಿಳೆಯರು ಒಟ್ಟಾಗಿ ಸೇರಿ ಸಂಭ್ರಮಿಸುವ ವೇದಿಕೆ. ಇನ್ನೊಂದು ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ನನಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಇರುವ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ ಮಾಡಲು ನನಗೆ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ನೀಡುತ್ತಾರೆ, ಇದು ಈ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನಾನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ನನ್ನನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ." ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಿಗೆ ಮಾತನಾಡುವ ಮತ್ತು ಕೇಳುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವುದು, ವೃತ್ತಿಪರರಂತೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಎಲ್ಲರೂ ಕಾಣುವುದು ಇವೆಲ್ಲವೂ ಒಂದು ಹೊಸದಾದ, ಶಕ್ತಿಯುತವಾದ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾದ

ಅನುಭವ. ಅನುಕೂಲಕರವಾದ, ಯಾವುದೇ ಗುಣ ಪರೀಕ್ಷೆಗೊಳಪಡಿಸದ, ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಧ್ವನಿಯಿರುವ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಸ್ಥಳವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು, ಹಲವು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರತೆಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದೆ.

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆ ತನ್ನ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. "ನನಗೆ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಆಸಕ್ತಿ, ನಾನು ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಬರೆಯುತ್ತೇನೆ ಮತ್ತು ಅವು ಪತ್ರಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಈ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯು ನನ್ನ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಲು ಒಂದು ಉತ್ತಮ ವೇದಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಇಂತಹ ಹಲವಾರು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರ ನನಗೆ ಒದಗಿಸಿದೆ. ಬಹುಶಃ ನಾನು ಕೇವಲ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿದ್ದುಕೊಂಡು ಇವುಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದಿಂದ ಇದು ನನಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ. ನಾನು ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯ, ಕನ್ನಡ ಸಾಹಿತ್ಯ, ವಚನ ಸಾಹಿತ್ಯ, ಜಾನಪದ ಸಾಹಿತ್ಯ ಮುಂತಾದವುಗಳ ಮೇಲೆ ಹಲವಾರು ವೇದಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ, ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಮ್ಮೇಳನಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಹಲವಾರು ಕನ್ನಡ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನನಗೆ ಫೌಂಡೇಷನ್ ಒದಗಿಸಿದೆ."

ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿತವಾಗುವ ವಿಷಯಗಳೂ ಕೂಡ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಆತ್ಮಸ್ಥೈರ್ಯ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳು ನೇರವಾಗಿ ಮಹಿಳೆಯರ ಹಕ್ಕು ಮತ್ತು ಆಯ್ಕೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸಿ ಅವರನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿತರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳು ನೇರವಾಗಿ ಅವರ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತರಲು ನೆರವಾಗಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಭೂತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾದ 'ಶಿಕ್ಷಣದ ಸುತ್ತಮುತ್ತ ಇರುವ ಭಯದ ವಾತಾವರಣ', 'ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷೆಯ ಪರಿಣಾಮ', 'ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ' ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಆಳವಾದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಒದಗಿಸಿವೆ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಿವೆ. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ 'ಮೂಢನಂಬಿಕೆ'ಗಳ ಮೇಲಿನ ಚರ್ಚೆಯು ಹೇಗೆ ಅವರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತಂದಿದೆಯೆಂದು ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ: "ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು 'ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಮೂಢನಂಬಿಕೆಗಳು' ವಿಷಯದ ಮೇಲೆ ಚರ್ಚೆ ಕೈಗೊಂಡಿದ್ದೆವು. ಒಬ್ಬ ವಿಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿ ನಾನೂ ಕೂಡ ಹಲವಾರು ಮೂಢನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಆಚರಿಸುತ್ತಿದ್ದೆ. ಆದರೆ ಚರ್ಚೆಯು ಈ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಂದ ನನ್ನನ್ನು ಹೊರಬರುವಂತೆ ಮಾಡಿತು. ಈಗ ನಾನು ನನ್ನ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಿರಂತರವಾಗಿ ವಿಜ್ಞಾನ ಪ್ರಯೋಗಗಳನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತೇನೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಮನೋಭಾವನೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ವಿಪುಲವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದೇನೆ."

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆ ಪರಸ್ಪರ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು, ವೃತ್ತಿಪರರಂತೆ

ಒಟ್ಟಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲು ಮತ್ತು ಕಲಿಯಲು ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಈ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಯಿಂದ ಹೇಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಒಂದು ನವೀನ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕಲಿತೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಹೀಗೆ ತಿಳಿಸುತ್ತಾರೆ: "ನಾವು ಈ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಭೇಟಿಯಾಗುತ್ತೇವೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇವೆ. ಒಮ್ಮೆ ನಾನು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಬರವಣಿಗೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಿಕೊಂಡೆ. ಆಗ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿದ್ದ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ತಮ್ಮ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಂಡ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತ ಹೇಗೆ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಪರಿಹಾರ ಕಂಡುಕೊಂಡರು ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸಿದರು. ಆಗ ನನಗೂ ಕೂಡ ಇಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವ ಹಲವಾರು ಉಪಾಯಗಳು ದೊರೆತವು. ಹೀಗೆ ಇಂತಹ ಹಲವಾರು ಚರ್ಚೆಗಳು ನಮ್ಮ ದೈನಂದಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತವೆ. ನನಗೆ ಕಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಸಕ್ತಿ ಇರಲಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಲೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡ ನಂತರ ಇದು ಬಹಳ ಸುಲಭ ಎನಿಸಿತು ಮತ್ತು ನಾನು ನನ್ನ ಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈಗ ಅದನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದೇನೆ."

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ದೊಡ್ಡ ದೊಡ್ಡ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವ ಮತ್ತು ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ ಮಾಡುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನೂ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತರಾಗಿ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಬಲ್ಲೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಿದ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ ತಮ್ಮ ಅನುಭವವನ್ನು ಹೀಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ: "ನಾವು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಮಹಿಳಾ ದಿನಾಚರಣೆಯನ್ನು ಆಚರಿಸಿದೆವು, ವೇದಿಕೆಯ ಎಲ್ಲ ಸದಸ್ಯರೂ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಆಯೋಜನೆಯಿಂದ ಹಿಡಿದು ಅನುಷ್ಠಾನದವರೆಗೆ ಒಂದೊಂದು ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೆವು. ನಾವು ಇದನ್ನು ನಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವೆಂದು ಭಾವಿಸಿದೆವು ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಕೈಲಾದ ಶಕ್ತಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬಳಸಿದೆವು. ಇಡೀ ವೇದಿಕೆಯು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಿಂದ ತುಂಬಿತ್ತು. ನಾವು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ನಿರೂಪಣೆ, ಅತಿಥಿಗಳ ಆಹ್ವಾನ ಮತ್ತು ಅವರ ಯೋಗಕ್ಷೇಮ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಭಾಷಣ ಹೀಗೆ ಎಲ್ಲ ತರಹದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನೂ ನಿರ್ವಹಿಸಿದೆವು. ನಾನು ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಎಂದಿಗೂ ಮರೆಯುವುದಿಲ್ಲ. ಯಾಕೆಂದರೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಒಂದು ಆತ್ಮಸ್ಥೈರ್ಯದಿಂದ ನಿರ್ವಹಿಸಿದೆವು ಮತ್ತು ನಾವೂ ಕೂಡ ಇಂತಹ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಮಾಡಬಲ್ಲೆವು ಎಂಬುದನ್ನು ಸಾಧಿಸಿ ತೋರಿಸಿದೆವು." ಇಂತಹ ಹಲವು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ ತೃಪ್ತಿಯು ಅವರಲ್ಲಿ ಈ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಲಭಿಸಿದೆ.

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯ ಸವಾಲುಗಳು

ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯೊಂದಿಗಿನ ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ ಅನುಭವವು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹದಾಯಕವಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ತಮ್ಮ ಎಲ್ಲ ಅಡೆತಡೆಗಳು ಮತ್ತು ಹಿಂಜರಿಕೆಗಳ ನಡುವೆಯೂ ವೇದಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ: "ನನಗೆ ಇಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳಿದ್ದಾರೆ, ಅವರಿಬ್ಬರೂ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ ನನಗೆ ಶನಿವಾರ ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಸಂದರ್ಭವಿದ್ದರೆ, ಒಂದು ಕಾಗದದಲ್ಲಿ 'ನಾನು ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಕ್ಕೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದೇನೆ' ಎಂದು ಬರೆದು ಮನೆಯ ಬಾಗಿಲಿನ ಮೇಲೆ ಅಂಟಿಸಿ ಬರುತ್ತೇನೆ. ನನ್ನ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಬಂದ ಮೇಲೆ, ಕಾಗದವನ್ನು ಓದಿ ನೇರವಾಗಿ ಆ ಕೇಂದ್ರಕ್ಕೇ ಬರುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಮುಗಿಸುವವರೆಗೆ ಅವರು ಕೇಂದ್ರದ ಆವರಣದಲ್ಲಿ ಇತರ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಆಟವಾಡುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ ನಾನು ವೇದಿಕೆಯ ಸಭೆಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇನೆ."

ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ನಡುವಿನ ದೂರವೂ ಕೂಡ ವೇದಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿರಂತರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಗೆ ಒಂದು ಸವಾಲಾಗಿದೆ. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಹೇಳುವಂತೆ "ನಾನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ನನ್ನ ಮುಖ್ಯ ಸವಾಲೆಂದರೆ ಸಾರಿಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆ. ನಾನು ನಾರಾಯಣಪುರದಿಂದ 10 ಕಿ.ಮೀ. ದೂರದಲ್ಲಿರುವ ಮಾರನಾಳ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ಅಲ್ಲಿ ಸಾರಿಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಅಷ್ಟು ಪೂರಕವಾಗಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರೆಲ್ಲ ಸೇರಿ ಒಂದು ಬಾಡಿಗೆ ಆಟೊ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಆದರೆ ಅವನ ವಿವಿಧ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳಿಂದಾಗಿ ಯಾವಾಗಲೂ ತಡವಾಗಿಯೇ ಬರುತ್ತಾನೆ. ದಿನನಿತ್ಯದ ತರಗತಿ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿಂದ ವ್ಯಸ್ತರಾದ ನಮಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಆಸಕ್ತಿ ಕುಂಠಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ವೇದಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ."

ಇವೆಲ್ಲ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ನಡುವೆ, ವೇದಿಕೆಯ ಕೆಲವು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಕೂಡ ಒಂದು ಸವಾಲಾಗಿ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತವೆ. ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ನಿಗದಿತ ಸಮಯವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು ಒಂದು ಸವಾಲು. ಶಿಕ್ಷಕರ ದೈನಂದಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ಕಾರಣ ಸಂಜೆಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸಭೆ ನಡೆಸುವುದು ಕಷ್ಟ. ದೂರದ ಗ್ರಾಮದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ವಾರದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ತಮ್ಮ ಮನೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಆಸಕ್ತಿಯಿದ್ದರೂ ಅವರಿಗೆ ವೇದಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ವೇದಿಕೆಯ ನಿತ್ಯ ಸದಸ್ಯರ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ನಿರಂತರತೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸವುಂಟಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದ ಮಹಿಳಾ ಸಂಯೋಜಕರ ಅಲಭ್ಯತೆಯೂ ಕೂಡ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಫೌಂಡೇಷನ್ ಸದಸ್ಯರು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುವಂತೆ ಕೆಲವು ಪ್ರಕಾರದ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ

ಸಂಯೋಜಕರ ಲಭ್ಯತೆ ಅತಿ ಅವಶ್ಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಧೈರ್ಯವಾಗಿ ಎಲ್ಲರೊಂದಿಗೂ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೂ ಕೆಲವು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಸದಸ್ಯರು ಗಮನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಸಂಯೋಜಕರು ಅವರ ಪರವಾಗಿ ನಿಂತು ಅವರಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಮತ್ತು ಸಹಾಯ ಒದಗಿಸುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರೂ ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ವಿಷಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಯೂ ಕೂಡ ಒಂದು ಸವಾಲು. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದ ಬಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ ವೇದಿಕೆಯ ಚರ್ಚೆಗಳು ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿರದಿದ್ದರೆ ಅದು ಅವರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ನಿರಂತರತೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಕೆಂಭಾವಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಗಣಕಯಂತ್ರದ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವಂತೆ ಕೇಳಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಹಲವು ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅವರ ಕೋರಿಕೆಯನ್ನು ಈಡೇರಿಸಲು ಫೌಂಡೇಷನ್ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ ನಂತರದ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಕಡಿಮೆ ಆಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿತ್ತು. ಇದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಕೆಲವು ದಿನಗಳ ನಂತರ ಗಣಕಯಂತ್ರದ ಬಳಕೆಯ ಮೇಲೆ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಿದರು. ಆಗ ಸದಸ್ಯರ ಸಂಖ್ಯೆಯೂ ನಿಧಾನವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿತು.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಏನೇ ಸವಾಲುಗಳಿದ್ದರೂ, ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ 'ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ' ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಯು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಸಾಧನವಾಗಿದೆ. ಈ ಅನುಭವ ಫೌಂಡೇಷನ್ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ಹೇಗೆ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರನ್ನೂ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವರ ಬಯಕೆಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಪಾಠವನ್ನು ಕಲಿಸಿದೆ. ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸನ್ನಿವೇಶ, ಸಂದರ್ಭ ಮತ್ತು ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಆ ಮೂಲಕ ಅವರಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತರಲು ಯಾವ ಯಾವ ಅನುಕೂಲಕರ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಅನುಭವವನ್ನು ಈ ವೇದಿಕೆ ತಿಳಿಸಿದೆ. ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಮುಂಚಿತವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಲ್ಲಿ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಮತ್ತು ಸಬಲೀಕರಣದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ತುಂಬಬೇಕು. ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ಸದಸ್ಯರಿಗಾದ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಕಲಿಕೆ. ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಲ್ಲಿ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ತುಂಬುತ್ತ, ಒಂದು ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಅವರನ್ನು ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯತ್ತ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುವಲ್ಲಿ ಈ ವೇದಿಕೆ ಸಫಲವಾಗಿದೆ.

ಭಯರಹಿತ ವಾತಾವರಣವು ಒಂದು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕಿಯರನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು, ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ನೀಡುವುದು, ಅವರಲ್ಲಿ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಮತ್ತು ಗೌರವವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಮುಂದಿನ ನೇರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾದ ವೃತ್ತಿಪರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಗುಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅನುವುಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಗುರು ಮೊಗೇರ್ : ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿಯನ್ನು ಪಡೆದಿರುವ ಇವರು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ 'ಕ್ಷೇತ್ರ ಸಂಶೋಧನಾ ತಂಡ'ದ ಸಂಯೋಜಕರಾಗಿದ್ದು, ಪ್ರಸ್ತುತ ಕರ್ನಾಟಕದ ಹತ್ತು ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ವಿವಿಧ ಸಂಶೋಧನಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಸರಳ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿಧಾನದ ಕುರಿತ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ಹಮ್ಮಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಸದ್ಯ ಕಲಬುರಗಿಯಲ್ಲಿ ವಾಸವಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ: guru.moger@azimpremjifoundation.org

ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪಗಳು

– ಶರದ್ ಸುರೆ

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಭಾರತೀಯ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿರುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಅರಿಯುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಗೂ ಹಾಗೂ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿನ ಅವರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪಕ್ವತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಕೆಲವು ಆಯ್ದ ಸರ್ಕಾರಿ, ಖಾಸಗಿ ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸೇವಾನಿರತ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶವನ್ನು ನೀಡಬೇಕಾಗಿರುವ ಅಗತ್ಯತೆಯನ್ನು ಪ್ರಬಂಧವು ಸೂಚ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ವೃತ್ತಿಪರತೆಯ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಶ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಹೊರತಾಗಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ವೃತ್ತಿಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಅರ್ಥ ಹಾಗೂ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಣ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ (Smith, 2003). ಸ್ವಯಂ-ನಿರ್ದೇಶಿತ ವೃತ್ತಿಪರ ಕಾರ್ಯ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸ್ವಯಂ-ನಿರ್ದೇಶಿತ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಅನ್ಯರ ನಿಯಂತ್ರಣದಿಂದ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿರುವುದು ಎಂಬ ಮೂರು ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ.

ಪ್ರಸ್ತುತ ಪ್ರಬಂಧವು ಭಾರತೀಯ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿರುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿದೆ. ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ? ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ?

ಎಂಬ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೋಧಿಸಿ ಉತ್ತರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಾಗಿದೆ. ಕನಿಷ್ಠ ಐದು ವರ್ಷಗಳ ಬೋಧನಾ ಅನುಭವವಿರುವ, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿರುವ ಹನ್ನೆರಡು ವಿಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂದರ್ಶನ ನಡೆಸಲಾಯಿತು.

ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಗೂ ಹಾಗೂ ಅವರು ಹೊಂದಿರುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗೂ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿರುವುದನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು – ಇವೆರಡರಿಂದಲೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪದಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಹಾಗೂ ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಇದರ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪರಿಚಯ

ಬೋಧನೆ ಜ್ಞಾನಾಧಾರಿತ ವೃತ್ತಿಯಾಗಿರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ವೃತ್ತಿ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಸದಾ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಬೇಕಾಗಿರುವ ಕೆಲಸ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಯೋಜನೆ, ಬೋಧನೆ, ಸಂಯೋಜನೆ, ಸಂವಹನ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಂತಹ ಅನೇಕ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಂಡರೂ, ಅವರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಇಂತಹ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಕೌಶಲಗಳ ಸಂಗ್ರಹವಾಗಿ ನೋಡಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅನೇಕ ಸ್ವತಂತ್ರ ಹಾಗೂ ಸಾಮೂಹಿಕ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯತೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರಿಣತಿಯ ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಇವೆಲ್ಲವುಗಳನ್ನೂ ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ವೃತ್ತಿಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಒಂದು ವೃತ್ತಿಯನ್ನಾಗಿಸಲು ಅತಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರತೆಯ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಅನೇಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಸ್ವಾಯತ್ತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅಂದರೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಯೋಚಿಸಿ, ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತ ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ (Little, 1995). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಬೆಳೆಸಲು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಾಗಿರುವ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮೊದಲಿಗೆ ಸ್ವಾಯತ್ತರಾಗಿರುವುದು ಕನಿಷ್ಠ ಅಗತ್ಯ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹೊಂದದೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ. ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಸ್ವಾಯತ್ತ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಸ್ವಾಯತ್ತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಈ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಈಗಾಗಲೇ ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ. (Daoud, 2002) ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಬೋಧನೆಯು ವೃತ್ತಿಯೆನಿಸಲು ವೃತ್ತಿಪರತೆಯ ಅಂಗವಾಗಿರುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಸಾಮುದಾಯಿಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಅವರ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲೇ ನೆಲೆಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಮೂರನೆಯದು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಸಂತೃಪ್ತಿಯ ಸೂಚಕ ಎಂದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ (Hall et al, 1989). ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಕೊರತೆಯಿಂದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ವೃತ್ತಿ ನಿವೃತ್ತಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಬೇರೆ

ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿದೆ (Rhodes et al 2004). ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಅವರನ್ನು ಸಬಲೀಕರಿಸುವ ಒಂದು ದಾರಿ ಎಂಬುದನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆಗಳು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ (Farris-Berg, 2014).

ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟು

ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಅರ್ಥ ವಿಶಾಲವಾಗುತ್ತಾ ಸಾಗಿದೆ. ಲಿಟ್ಲ್ (Little, 1995) ರವರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಸ್ವಯಂ-ನಿರ್ದೇಶಿತ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಮೂಲತಃ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನಾಗಿ ನೋಡಿದ್ದಾರೆ. ಸ್ಮಿತ್ (Smith, 2000) ರವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಸೂಕ್ತ ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲ ಹಾಗೂ ಮನೋಭಾವಗಳನ್ನು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಇತರರ ಸಹಯೋಗವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಾಗಿದೆ. ಈ ಮೂಲಕ ಅವರು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಇತರರ ಪಾತ್ರವನ್ನೂ ಗುರುತಿಸಿದರು. ಈ ಎರಡು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಬೇಕಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನಾಗಿ ನೋಡಲಾಗಿದೆ. ಓಕೈ (Aoki, 2000)ರವರು "ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಇರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಹಾಗೂ ಜವಾಬ್ದಾರಿ" ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಬೇರೆಯವರ ನಿಯಂತ್ರಣವಿಲ್ಲದೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿರುವ ಹಕ್ಕು ಹಾಗೂ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವೇ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಎಂದು ಬೆನ್ಸನ್(Benson, 2000)ರವರು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಎರಡು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿರಬೇಕಾದ ಸ್ಥಾನಮಾನ (status)ವನ್ನಾಗಿ ನೋಡಲಾಗಿದೆ. ಸ್ಮಿತ್ (2003)ರವರ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಗ್ರವಾದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು "ಸ್ವಯಂ – ನಿರ್ದೇಶಿತ ವೃತ್ತಿಪರ ಕಾರ್ಯ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸ್ವಯಂ – ನಿರ್ದೇಶಿತ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಅನ್ಯರ ನಿಯಂತ್ರಣವಿಲ್ಲದೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿರುವುದು" ಎಂದು ನಿರೂಪಿಸಿ ಮೇಲಿನ ಎರಡೂ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಆಯಾಮಗಳಿರುವುದನ್ನು ನಾವು ನೋಡಬಹುದು (Woodhouse, 1990) ಪ್ರಸ್ತುತ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಸ್ಮಿತ್ (2003)ರವರ ಸಮಗ್ರವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹಲವು ರೀತಿಯ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಂಡಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ವಿವಿಧ ಕಾರಣಗಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯ ಎಂದು ದಾಖಲಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು (Daoud, 2005; Hall et al, 1989; Little, 1995) ಒಂದು ಕಡೆಯದ್ದಾದರೆ, ಇಂದಿನ ಆಧುನಿಕೋತ್ತರ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯಂತಹ ವೃತ್ತಿಗೆ ಆತ್ಮರಕ್ಷಣೆಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಬದಲಾಗಿ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ವೈವಿಧ್ಯ ಅತಿಮುಖ್ಯ ಎಂದೂ

ಕೆಲವರು (Hargreaves & Goodson, 2003) ವಾದಿಸಿರುವುದು ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆಯದು. ಶಿಕ್ಷಕರು ತೀರಾ ಕನಿಷ್ಠ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದನ್ನು ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ದಾಖಲಿಸಿರುವುದನ್ನೂ ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ (Kumar, 2005). ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತಾ ಬರುತ್ತಿರುವುದಾಗಿ ಮೂವತ್ತು ವರ್ಷಗಳಿಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಅನುಭವವಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು (Whitty, 2006) ಕೆಲವಾದರೆ ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಕ್ಷೀಣಿಸುತ್ತಿರುವುದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಕಾರಣವೆನ್ನುವ ಧಾಟಿಯ (Forrester, 2000; Lawn, 1996; Dow et al. 2000 as cited in Parker 2005) ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಹಲವು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ (Khemelkov, 2000; Losos, 2000 as cited in Parker 2005) ಹಾಗೂ ಉದ್ಯೋಗ ತೃಪ್ತಿಯ (Hoyle & John, 1995 as cited in Parker 2005) ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಪ್ರಮುಖವೆಂದು ಇನ್ನಿತರ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಗುರುತಿಸಿವೆ.

ಶಾಲೆಗಳ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವಾತಾವರಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮೂಲಕ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವಾತಾವರಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಹಾಗೂ ಆರೋಗ್ಯಗಳ ರೂಪಕಗಳ ಮೂಲಕ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ತೆರೆದ ಹಾಗೂ ಮುಚ್ಚಿದ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಗಳುಳ್ಳ ನಿರಂತರತೆಯ ಅಳತೆಗೋಲಿನಲ್ಲಿ ತೂಗಲಾಗಿದೆ (Halpin and Croft, 1963). ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಆರೋಗ್ಯದ ರೂಪಕ ಬಳಸಿ ಆರೋಗ್ಯದ ನಿರಂತರತೆಯ ಅಳತೆಗೋಲಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಾಗಿವೆ (Hoy & Feldman, 1987). ಈ ಎರಡು ರೂಪಕಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಂಡುಬಂದ ಆಯಾಮಗಳೆಂದರೆ ಸಮುದಾಯದೊಂದಿಗಿನ ಶಾಲೆಯ ಸಂಬಂಧ, ಮುಕ್ತ ನಾಯಕತ್ವ, ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಪರತೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕ–ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಬಂಧ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ನೇರವಾಗಿ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಹೊಸ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಇವುಗಳ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ನೋಡುವ ಅಗತ್ಯತೆ ಇದೆ.

ಪ್ರಸ್ತುತ ಪ್ರಬಂಧ

ಪ್ರಸ್ತುತ ಪ್ರಬಂಧವು ಭಾರತೀಯ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿರುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿದೆ. ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ? ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ? ಎಂಬ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಬೆಂಗಳೂರು ನಗರದ ಆಯ್ದ ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳು, ಕಡಿಮೆ ಶುಲ್ಕ ವಿಧಿಸುವ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು, ಅಧಿಕ ಶುಲ್ಕ ವಿಧಿಸುವ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಪರ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳ ತಲಾ ನಾಲ್ಕು ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳಿಂದ, ಆಯ್ದ ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರುಗಳಿಂದ ಅಂಕಿ–ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾಯಿತು. ಕನಿಷ್ಠ ಐದು ವರ್ಷಗಳ ಬೋಧನಾ

ಅನುಭವವಿರುವ, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿರುವ ಗಣಿತ ಹಾಗೂ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂದರ್ಶನ ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ಸಂದರ್ಶನದ ಪ್ರತಿಲಿಪಿಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ತ ಸಂಕೇತಗಳಿಂದ ಗುರುತಿಸಿ ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಲಾಯಿತು.

ಪ್ರಮುಖ ಒಳನೋಟಗಳು

ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಕೆಳಗಿನ ಮೂರು ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ:

ಅ. ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆ ಹಾಗೂ ಅವರು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಹೊಂದಿರುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು

ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂದರ್ಶನಗಳಿಂದ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ ಅಂಕಿ-ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದಾಗ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಸ್ವಾಯತ್ತರಾಗಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಮೊದಲ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ತಾವು ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹೊಂದಿರುವುದಾಗಿ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮ ತರಗತಿಯ ಆಗುಹೋಗುಗಳಿಗೆ ತಾವೊಬ್ಬರೇ ಜವಾಬ್ದಾರರೆಂದೂ, ಬೇರೆ ಯಾರೂ ಅದರಲ್ಲಿ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲವೆಂದೂ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಎಲ್ಲಾ ರೀತಿಯ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದಲೂ ಕೇಳಿಬರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆಗಳ ಅನ್ವೇಷಣೆಯನ್ನು ಮಾಡಿದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಅಧಿಕಾರಗಳು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯವಸ್ತುಗಳಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದ ಸೀಮಿತವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದು, ಪೂರ್ವನಿರ್ಧಾರಿತ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಹಾಗೂ ಮಾದರಿಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಆಯೋಜನೆ, ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅಂಕಿ-ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ವರದಿಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಸುವುದು ಇವುಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳು. ಈ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಿದ ಮೇಲೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮೊದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ದಿನದಲ್ಲಿ ಏಳು ಅವಧಿಗಳಷ್ಟು ತರಗತಿಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಬೇಕು. ಆಗಲೇ ಮಾಡಿ ಮುಗಿಸಬೇಕಾದ ಬೋಧನೆಯ ಜೊತೆಗೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಸಂಯೋಜನೆಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳೂ ಅವರದು. ಹೀಗಾಗಿ ತಮ್ಮಿಂದ ಇರುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ನೀಡುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ನಂತರದ ಆದ್ಯತೆಯಾಗಿದೆ. ವೃತ್ತಿಪರ ಕಾರ್ಯದ ಆಯಾಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಈ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೂಚಿಸಿರುವ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಎರಡನೆಯ ಆಯಾಮವಾದ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಿಂತ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಮೊದಲ ಆಯಾಮವಾದ ವೃತ್ತಿಪರ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿದೆಯೆಂದೇ ಹೇಳಬೇಕು. ಈ ಎರಡನೇ ಆಯಾಮದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ

ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಸೀಮಿತವಾಗಿದೆಯೆಂದು ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೂ, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಗಂಭೀರವಾಗಿದೆ. ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯೂ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಹಿಡಿತದಲ್ಲಿ ಇರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವುದು ಹಾಗೂ ತಾವಾಗಿಯೇ ಯಾವುದೇ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಆಯೋಜಿಸದೇ ಇರುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಬಗೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗ್ರಹಿಕೆ ಹಾಗೂ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಇತರ ಸಂಶೋಧಕರು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ (Kumar, 2005). ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ಸೀಮಿತ ಅರಿವು ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಿರಬಹುದು. ಇಂತಹ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆಯಲ್ಲದೆ ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಈ ಅಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಗಮನಹರಿಸಬೇಕಾಗಿದ್ದು, ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಆ. ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪಕ್ವತೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಬೋಧನೆ ಮಾಡಬೇಕೆಂಬುದು ತರಗತಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಯ್ಕೆ. ಆದರೆ ಈ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ. ಬೇರೆಬೇರೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಈ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ 'ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪಕ್ವತೆ' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮೂಲಕ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಭಿನ್ನ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು 'ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪಕ್ವತೆ'ಯ ನಿರಂತರತೆಯ ಅಳತೆಗೋಲಿನಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಈ ಅಳತೆಗೋಲಿನ ಎರಡು ತುದಿಗಳು 'ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪಕ್ವ' ಹಾಗೂ 'ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆ ಪಕ್ವ (ಅಪಕ್ವ)' ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಎರಡು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಬಹುದು. ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪಕ್ವವಾಗಿರುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ತಮ್ಮ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚಿಂತನೆಗಳ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಅದನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತರಲು ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಿಕೊಂಡು, ಜೊತೆಗಿರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚಿಂತನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪರಿಚಯ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಗುವುದು. ಜೊತೆಗೆ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟಲು ಸಂಸ್ಥೆಯು ಸವೆಸುವ ಹಾದಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದು. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಸರಿಹೊಂದುವ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದು. ಶಿಕ್ಷಕರೆಲ್ಲಾ ಸೇರಿ ಒಂದೇ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮುನ್ನಡೆಯುವಂತಾಗಲು ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಗುವುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪ್ರತಿ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಯೋಜಕರು ನೇಮಕಗೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಸಂಯೋಜಕರು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರೆಲ್ಲಾ ಸೇರಿ ಶಾಲೆಗೆ ವಾರ್ಷಿಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ತಯಾರಿಸುವರು. ವಿವಿಧ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಚಿಂತನೆಗಳ

ಸುಸಂಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಖಾತರಿಪಡಿಸುವುದು ಇದರಿಂದ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ವಿಷಯ ಸಂಯೋಜಕರು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸುವ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನೂ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನಾನುಭವಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಗುವುದು. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆದುಹೋಗದಂತೆ, ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯದೊಂದಿಗೆ ಸಂವಹಿಸಲು ಇದು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸೀಮಿತವಾಗಿಯಾದರೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ರೀತಿಯ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ವೇಗವಾಗಿ ಕಲಿತು ಸಂಸ್ಥೆಯೊಡನೆ ಬೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ. ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚಿಂತನೆಯ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿಪರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬಲಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚಿಂತನೆಗೆ ರೂಪ ಕೊಡುವ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗುವಂತಹ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಹಮ್ಮಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಸರಿದೂಗಿಸಲು ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ದುಬಾರಿ ಶುಲ್ಕವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ದೇಣಿಗೆ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಕ್ರೋಡೀಕರಿಸುತ್ತವೆ. ಒಂದು ಅಥವಾ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಇವರಲ್ಲಿ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ತೀರ್ಮಾನ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಅಧಿಕಾರವಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಒಂದು ಸ್ಥಾನಮಾನವಾಗಿ ಎರಡರ್ಥದಲ್ಲೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪರ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅರೆ-ಪರ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳು ಈ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪಕ್ವತೆಯ ನಿರಂತರತೆಯ ಅಳತೆಗೋಲಿನ ಇನ್ನೊಂದು ತುದಿಯಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಪಕ್ವತೆಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ತಮ್ಮಷ್ಟಕ್ಕೆ ತಾವೇ ನಿರ್ವಹಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ವಿಶಾಲ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಈ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದ ಕೊರತೆಯಿಂದ ಏಕಾಂಗಿತನದ ಭಾವನೆ ಮನೆಮಾಡಿರುತ್ತದೆ. ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣ ಹೊಂದಿರುವ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಈ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ತಾವು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಕಾರ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶ್ವಾಸವಿರುತ್ತದೆ. ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚಿಂತನೆಯ ಕೊರತೆಯಿದ್ದರೂ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಚಿಂತನೆಗಳು ಈ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ನಡೆಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುತ್ತವೆ. ತಾವು ಬೋಧಿಸುವ ವಿಷಯದಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾದ ಸೀಮಿತ ಉದ್ದೇಶಗಳುಳ್ಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಇಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವ ಅಂಶ. ಒಂದೇ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿಭಿನ್ನ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿ ಪರಸ್ಪರ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆಯಿಲ್ಲದ ದಾರಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಗುತ್ತಾರೆ. ಬೋಧನೆಯ ಯೋಜನೆ, ಯೋಜನೆಯ ಅನುಷ್ಠಾನ, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಆಯ್ಕೆ, ತರಗತಿ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮುಂತಾದ ವೃತ್ತಿಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿತರಬೇತಿಯಿಂದ ಬೆಳೆದುಬಂದು, ಅನುಭವದೊಂದಿಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ವಿಕಸನಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಅನುಭವಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣ

ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕೊಡುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಉನ್ನತ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಯಾವುದೇ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು, ಅವು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿರಲಿ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲದಿರಲಿ, ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲಾಗದೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಕಟ್ಟುಪಾಡಿಗೆ ಒಳಪಟ್ಟಿರುತ್ತಾರೆ. ನಿಯಮಬದ್ಧತೆಯ ಹಂಗಿನಲ್ಲಿ ಚಿಂತನಶೀಲತೆಯನ್ನು ಅದುಮಿಟ್ಟು, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ನಿಯಮ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷೆಯ ಸುಳಿಯಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕುವ ಭಯದಿಂದ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ತಮ್ಮ ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕಾಗಿ ಕಾಣುವುದರ ಬದಲಾಗಿ, ಬಹುತೇಕ ಕಳೆದುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಕೊರತೆ ಈ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಕಾಡುವ ಅತ್ಯಂತ ದೊಡ್ಡ ಸಮಸ್ಯೆ.

ಈ ಎರಡು, ತೀರ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಎರಡು ಅಂತ್ಯಗಳ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಈ ಮೇಲೆ ಪಟ್ಟಿಮಾಡಿರುವ ಅನೇಕ ಸೂಚ್ಯಂಕಗಳಲ್ಲಿ ಅವು ಈ ಎರಡು ತುದಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿಯೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೀಮಿತವಾದ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಇಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಅವಕಾಶಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಕಡಿಮೆ ನಿಯಂತ್ರಣವಿರುತ್ತದೆ.

ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳೆರಡರಿಂದಲೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪದಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿರುವುದನ್ನು ನಾವಿಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದು. ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹೆಚ್ಚಿದ್ದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸೀಮಿತ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಈ ಕೆಳಗಿನ ಚಿತ್ರವು ವೃತ್ತಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪಕ್ವತೆಯ ನಿರಂತರತೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ.



ಇ. ವೃತ್ತಿಪರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ

ವೃತ್ತಿಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತಾವು ಕಲಿತದ್ದೆಲ್ಲವೂ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸೇರಿದ ಮೇಲೆಯೇ ಎಂದು ಒಕ್ಕೊರಲಿನಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರೆಲ್ಲರೂ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅನೇಕ ಕಲಿಕೆಗಳು ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಅನ್ವಯವಾಗವು ಎಂಬುದು ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸಲು ಅವಕಾಶ ಕಡಿಮೆಯಿದ್ದು, ವೃತ್ತಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ವ್ಯಕ್ತ ಚರ್ಚೆಯು ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಆಗಿಲ್ಲವೆಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಈ ಮೂಲಕ ಸೂಚಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ–ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದ ನೆಪದಲ್ಲಿ ಹಾಕುವ ನಿಬಂಧನೆಗಳು ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಬೆಳೆಯಲು ಕಾರಣವಾಗಿರಲೂಬಹುದು. ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಾಠಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸುವಾಗ ಅವರಿಗಿರುವ ನಿಬಂಧನೆಗಳು ಹಾಗೂ ನಂತರದ ವೃತ್ತಿಜೀವನದಲ್ಲಿ ಆ ಪಾಠಯೋಜನೆಗಳ ಅನುಪಯುಕ್ತತೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗಿನ ಮಾತುಕತೆಯಲ್ಲಿ ಪುನರಾವರ್ತಿತವಾಗಿ ಕಂಡುಬಂದ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ. ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಅವರು ವೃತ್ತಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ವೃತ್ತಿಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಪಡೆದುಕೊಂಡಿದ್ದರೂ, ಸ್ವಾಯತ್ತ ವೃತ್ತಿ ಆಚರಣೆಗೆ ಈ ವೃತ್ತಿಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಗತ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಗಮನ ನೀಡಿದಂತೆ ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲ. ವೃತ್ತಿಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಚರ್ಚೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಕೇಂದ್ರ ಸ್ಥಾನದ ಬಗೆಗಿನ ಸಂವಾದ ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಕ್ತರೂಪದಲ್ಲಿ ಆಗಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಇದು ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲೂ ಪ್ರತಿಫಲಿತವಾಗಬೇಕಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಭಾವಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅವರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಧಿಯಲ್ಲೂ ನೀಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಸ್ವಾಯತ್ತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅಡಿಪಾಯ ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಅಡಗಿದೆ ಎಂಬುದು ನಾವೆಲ್ಲರೂ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಸತ್ಯ.

ಚರ್ಚೆ

ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವಾಯತ್ತರಾಗಲು ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ಸೀಮಿತ ಅರಿವು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ತಡೆಯಾಗಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ತಮ್ಮ ಹಕ್ಕನ್ನು ತಿಳಿಯದೆ ಇದ್ದರೆ ಆ ಹಕ್ಕಿಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಯತ್ನ ಪಡುವುದನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸಲಾಗದು. ಆದರೆ ಈ ಸೀಮಿತ ಅರಿವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಸಮುದಾಯಗಳು ಇರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಪರಿಣಾಮವೂ ಹೌದು. ಸಮುದಾಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ತರಗತಿಯೊಳಗಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿ ನೋಡುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಸಹ ಇಂತಹದೇ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ ಅದು ಶಿಕ್ಷಕ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ, ವೃತ್ತಿಗೆ ಹಾಗೂ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ನಷ್ಟ. ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಹಂತದ ತಯಾರಿ ಹಾಗೂ ನಂತರದ ಸೇವಾನಿರತ ವೃತ್ತಿಪರ

ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಇವೆರಡೂ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಬೆಳೆಸಬೇಕು.

ಇಲ್ಲಿ ನಾವು ಕೇವಲ ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳು ಮಾತ್ರ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸ್ವಾಯತ್ತರಾಗಿರಲು ಪೂರಕ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿ, ಅವರಲ್ಲಿ ಏಕಾಂಗಿತನದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೋಗಲಾಡಿಸಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುವ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದು ಏಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಈಗಾಗಲೇ ಹೇಳಿರುವಂತೆ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸಾಧಿಸಿರುವ ಪಕ್ವತೆಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಈ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪಕ್ವತೆಯು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚಿಂತನೆ, ಆ ಚಿಂತನೆಗೆ ಸರಿಹೊಂದುವ ಸೂಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಯ್ಕೆ, ವಿಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ತೀರ್ಮಾನ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾದ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ಸಂವಹನದ ಅವಕಾಶಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ನಿಲುವುಗಳು ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮುಂತಾದ ಆಯಾಮಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೊಳಗಾಗಿದೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಆಯಾಮಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ್ದು, ಜೊತೆಜೊತೆಯಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ. ಪಕ್ವವಾದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ತಮ್ಮ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸುವ ಪಾಲುದಾರರು ಎಂದುಕೊಂಡರೆ ಅಪಕ್ವವಾದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಅವರನ್ನು ಕೇವಲ ತಮ್ಮ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತರುವ ಅನುಷ್ಠಾನಕರಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿಯೇ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನದಲ್ಲಿ ಪಕ್ವ ಹಾಗೂ ಅಪಕ್ವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಕಾಣುತ್ತೇವೆ. ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಹೊಂದುವ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ನಂಬುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಧ್ಯೆ ಸಂವಹನವನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಒಂದು ಸಮುದಾಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂವಹಿಸಿ, ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ವಿಷಯವಾರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುಂಪುಗಳು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಯೋಜಕರ ನೇಮಕ ಮುಂತಾದವು ಇದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆ. ಈ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಲ್ಲಿಯೂ ನೋಡಬಹುದು. ಇವುಗಳೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಟ್ಟಾಗಿ ನಡೆಸಲು ಬೇಕಾದ ಆರ್ಥಿಕ ದೃಢತೆಯ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಕಂಡುಕೊಂಡಿವೆ. ಖರ್ಚನ್ನು ಸರಿದೂಗಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಅತಿ ದುಬಾರಿ ಶುಲ್ಕಗಳನ್ನು ಹೇರುವುದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಅನುಸರಿಸುವ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ. ಈ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವು ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಶುಲ್ಕ ತೆರುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಧ್ಯವಿರುವವರಿಗೆ ಮಾತ್ರ "ಮೀಸಲು" ಆಗಿ ಕಂಡುಬರುವುದು ವಾಸ್ತವ. ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕುಗಳ ಕಾಯ್ದೆಯಡಿ ಅನ್ವಯವಾಗುವ ಶೇಕಡಾ 25 ಪ್ರವೇಶ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿದ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮೀಸಲಿರಿಸುವ ನಿಯಮ ಈ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೂ ಅನ್ವಯವಾಗುವುದು ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿಟ್ಟಿದೆ.

ಸಂಸ್ಥೆಯ ವಯೋಮಾನವು ಅದರ ಪಕ್ವತೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆಯೆಂದು

ಹೇಳಲಾಗದು. ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಪಕ್ವತೆಯ ವಿವಿಧ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಂಡಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹೊಂದುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಎರಡು ಆಯಾಮಗಳಾದ ವೃತ್ತಿಪರ ಕಾರ್ಯ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಇವೆರಡಕ್ಕೂ ಇದು ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಅರಸಿಕೊಂಡು ಆರಂಭಿಸಿದ ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ತಲುಪಿತು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಗೂ ಹಾಗೂ ಅವರಿಗಿರುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗೂ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂತು. ಸೀಮಿತ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹೊಂದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಹ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆಂಬ ಗ್ರಹಿಕೆ ಹೊಂದಿರುವುದು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಬಗೆಗಿನ ಅವರ ಸೀಮಿತ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಹೊಂದಿರುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ, ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ವ್ಯಕ್ತರೂಪದಲ್ಲಿ ನಡೆದಿರಬಹುದಾದ ಚರ್ಚೆಗಳ ಸೀಮಿತತೆಯನ್ನು, ವೃತ್ತಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅದರ ಅಗತ್ಯತೆಯನ್ನೂ ಮತ್ತಷ್ಟು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ಪಕ್ವತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮೂಲಕ ಇಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪಕ್ವತೆಯ ನಿರಂತರತೆಯ ಅಳತೆಗೋಲಿನಲ್ಲಿ ನಿಂತಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪಕ್ವತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಒಟ್ಟು ಎಂಟು ಸೂಚಕಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಸೂಚಕಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

1. Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility. Learner autonomy, 7, 110-124.
2. Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. Language teaching, 40(1), 21-40.
3. Daoud, S. A. (2002). Developing EFL teacher and learner autonomy through teacher-initiated action research.
4. Dow, A., Hattam, R., Reid, A., Shacklock, G., & Smyth, J. (2005). Teachers' work in a globalizing economy. Routledge.
5. Farris-Berg, K. (2014). A Different Model for School Success: Empower Teachers. Phi Delta Kappan, 95(7), 31-36. doi:10.1177/003172171409500707

6. Forrester, G. (2000). Professional autonomy versus managerial control: The experience of teachers in an English primary school. International Studies in Sociology of Education, 10(2), 133-151.
7. Hall, B. W, Villeme, M. G., & Phillippy, S. W (1989, February). Perceptions of autonomy within the beginning teachers work environment. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Education, St. Louis, MO.
8. Hargreaves, A. and Goodson, I. (2003), 'Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities', in Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds), Teachers' Professional Lives (Chapter 1), London: Falmer Press, 1–27.
9. Hoyle, E., & John, P. D. (1995). Professional knowledge and professional practice. Burns & Oates.
10. Khmelkov, V. T. (2000). Developing professionalism: effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy (Doctoral dissertation, University of Notre Dame).
11. Kumar, K. (2005). Political Agenda of Education 2e. Sage Publications India.
12. Lawn, M. (2005). Modern times?: Work, professionalism and citizenship in teaching. Routledge.
13. Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. System, 23(2), 175-181. doi : 10.1016/0346-251x(95)00006-6.
14. Losos, L. W. (2000). Comparing the motivation levels of public, private and parochial high school teachers (Doctoral dissertation, Saint Louis University, 2000). UMI Microform 9973372. Dissertations Abstracts International, 61, 1742.
15. Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. Research in Education, 93(1), 19-33.
16. Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. Research in Education, 71(1), 67-80.

17. Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. In Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia (CD-ROM). Edinburgh: IALS, University of Edinburgh. Retrived from: http://www. warwick. ac. uk/~ elsdr/Teacher_autonomy. pdf.

18. Smith, R.C. (2000) Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions. London: Longman. 89-99.

19. Whitty, G. (2006). Teacher professionalism in a new era. first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, 3, 2006.

20. Woodhouse, H. (1990). Teacher Autonomy: A Professional Hazard?. Philosophical Inquiry in Education, 4(1), 32-38.

ಶರದ್ ಸುರೆ : ಗಣಿತ ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಎಂ.ಎಸ್‌ಸಿ. ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ. ಪದವೀಧರರು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕಳೆದ 15 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಗಣಿತ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆಗಿನ ಕೆಲಸ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಅವರು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯಲ್ಲಿ ಸಹ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : sharad.sure@apu.edu.in

ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನೊಳಗನ್ನು ತಾನು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾನೆಯೇ?

– ಶಿವಕುಮಾರ್ ಎಸ್.

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಂತೆ ಸಮಾಜಮುಖಿ, ಚಿಂತನಶೀಲ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತ ನಾಗರಿಕರನ್ನು ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಶಯ ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೆ, ಅಂತಹ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ರೂಪುಗೊಳಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಂತಹವರಾಗಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಮೂಲ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಲೇಖಕರು ಪ್ರತಿಫಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪರಿಶೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ. ತುಮಕೂರು, ಮಧುಗಿರಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜಿಲ್ಲೆಗಳ ಆಯ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಿಸಿ ಅವರ ಜೊತೆ ನಡೆಸಿದ ಚರ್ಚೆಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರ ವಾಟ್ಸ್ಆ್ಯಪ್ ಗುಂಪುಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ಲಸ್ಟರ್ ಸಮಾಲೋಚನಾ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಹಾಗೂ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತತೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ನೆಲೆಯನ್ನು ಕಾಣುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಪ್ರಬಂಧ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಶಿಕ್ಷಕನಾದವನು ಹೀಗಿರಬೇಕೆಂದು ನಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿವೆ. ಈ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದಲೇ ರೂಪಿತವಾಗಿವೆ. ಇದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಗೊತ್ತು. ಆದಾಗ್ಯೂ ಈ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡವಳಿಕೆಗಳು ಇಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ನಾನು ಅನೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಂಡೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು (Identity) ಕಳೆದುಕೊಂಡಿದ್ದಾನೆ ಎಂದು ಅನಿಸಿತು. ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಇದಕ್ಕೆ ನನ್ನದೇ ಆದ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದು ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಉದ್ದೇಶ.

ಶಿಕ್ಷಕನ ಅಸ್ಮಿತೆ: ಹಾಗೆಂದರೇನು?

ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ಶಿಕ್ಷಕನಾದಾಗ ಅವನು ಸಾಮಾನ್ಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗಿಂತ ವಿಶೇಷನಾಗುತ್ತಾನೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ಕೂಡ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿದ್ದರೂ ಆತನ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಇತರ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನ ಮತ್ತು ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿರಬೇಕು. ಸಮಷ್ಟಿ ಗುಣವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು. ನಿರ್ವಂಚನೆಯಿಂದ, ನಿರಪೇಕ್ಷೆಯಿಂದ, ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತವಾಗಿ ಅವನ ವರ್ತನೆಗಳಿರಬೇಕು. ಅಬ್ದುಲ್ ಕಲಾಂ, ರಾಧಾಕೃಷ್ಣನ್ ಮುಂತಾದವರ ಕೆಲವು ಮಾದರಿಗಳು ನಮ್ಮ ಮುಂದಿವೆ. ವ್ಯಕ್ತಿ, ಕುಟುಂಬ, ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಪ್ರಕೃತಿಯೊಂದಿಗೆ

ಸಹಬಾಳ್ವೆ ನಡೆಸುವ ಜೀವನ ಕ್ರಮವನ್ನು ತಾನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಾ ಅದರ ಆಶಯಗಳನ್ನು ತನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಕಲಿಸಬೇಕು. ಇದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣಾ ದಾಖಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಇಂತಹ ಗುಣಗಳೇ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನ ಅಸ್ಮಿತೆ. ಇಂತಹ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲದ ಶಿಕ್ಷಕನನ್ನು ಏನೆಂದು ಕರೆಯುವುದು? ಶಿಕ್ಷಕ ರೂಪದಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಬಹುದೇ? ನಮ್ಮನ್ನೇ ನಾವು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳೋಣ.

ಶಿಕ್ಷಕ ಸದಾ ಅಧ್ಯಯನಶೀಲನೂ, ಸ್ವಚಿಂತನೆ ಮಾಡುವವನೂ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ನಿಲುವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವವನೆಂದೂ ಅಪೇಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅದು ಒಪ್ಪಿತ ಮೌಲ್ಯವೂ ಆಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ಯಾರೂ ನಿರಾಕರಿಸಲಾರರು. ಈ ಗುಣಗಳನ್ನು ಒಬ್ಬ ಮಾದರಿ ಶಿಕ್ಷಕನಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಅಧ್ಯಯನದ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳು

- ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗಿನ ಒಡನಾಟದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅವರೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಮೂಲಕ ಹೊರಬಂದ ಭಾವನೆಗಳು, ಯೋಚನಾಲಹರಿ, ಮನಸ್ಥಿತಿ, ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ಒಲವು – ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಗಮನಿಸಿ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಣೆ.
- ಕ್ಲಸ್ಟರ್ ಸಮಾಲೋಚನಾ ಸಭೆಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಚರ್ಚೆ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿ.
- ಶಿಕ್ಷಕರೇ ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ವಾಟ್ಸ್‌ಆಪ್ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ವಿನಿಮಯವಾಗುವ ಸಂದೇಶಗಳು ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ವಸ್ತು ವಿಷಯಗಳಾಗಿವೆ.
- ತುಮಕೂರು, ಮಧುಗಿರಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಿಂದ 25 ಜನ ಆಯ್ದ ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನಗರ, ಗ್ರಾಮೀಣ, ಮಹಿಳಾ, ಸೇವಾ ಹಿರಿತನ, ಮುಂತಾದ ಮಾನದಂಡಗಳ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟು ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

ಅಧ್ಯಯನದ ಮಿತಿಗಳು

- ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ವಸ್ತು ವಿಷಯಗಳು ಸಾರ್ವಕಾಲಿಕವಲ್ಲ.
- ಎಲ್ಲಾ ಸಂದರ್ಭಗಳು ಮತ್ತು ಭಾಗಗಳಿಗೂ ಅನ್ವಯಿಸದಿರಬಹುದು.
- ಬೇರೆ ಬೇರೆ ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೋಡಲು ಅವಕಾಶವಿರಬಹುದು.
- ನಾನು ನೋಡಿದ ದೃಷ್ಟಿ ಬೇರೆ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರಬಹುದು.
- ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಯಾದೃಚ್ಛಿಕವಾಗಿ ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.
- ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ.

ಅಧ್ಯಯನದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ

ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಭೋಚಿತವಾಗಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಸಂಗಿಕವಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವಾಗ, ಚರ್ಚಿಸುವಾಗ, ಅನೇಕ ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಹೊರಬರುತ್ತವೆ. ಶೇ. 25ರಿಂದ 30 ಶಿಕ್ಷಕರು, ಇರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲೇ ಚಿಂತನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮಾಡಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿರಲು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇವರಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಗೆ ಆಕಸ್ಮಿಕವಾಗಿ, ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ಬಂದಿದ್ದರೂ ಕೂಡ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿ ಒಂದು ಗೌರವಯುತ ಹುದ್ದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮನಗಂಡು ಅದರ ಆಶಯದಂತೆ ಇರಲು ಇಚ್ಛೆಪಡುತ್ತಾರೆ. ಉತ್ತಮ ಸಮಾಜ ನಿರ್ಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಪಾತ್ರ ಮಹತ್ವವಾದದ್ದು ಎಂಬ ಗ್ರಹಿಕೆ ಅವರಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ.

ಶೇ. 70ರಿಂದ 75 ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಹುದ್ದೆಗೆ ಆಕಸ್ಮಿಕವಾಗಿ, ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ, ಬರಬೇಕಾಯಿತು. ನನಗೆ ಬೇರೆ ಕಡೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಅವಕಾಶ ಸಿಕ್ಕಿದರೆ ಈ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ತೊರೆಯುತ್ತೇನೆ. ಈ ವೃತ್ತಿಗಿಂತ ಬೇರೆ ವೃತ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಂಬಳ, ಸೌಕರ್ಯಗಳು, ದೊರೆಯುತ್ತವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಕ್ಲಸ್ಟರ್ ಸಮಾಲೋಚನಾ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಚರ್ಚೆಗಳಾಗಲಿ ಎಂದು ಇಲಾಖೆಯು ಈ ಸಭೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಚರ್ಚೆಗಳು ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆಯಾಗುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕನ ವೃತ್ತಿಪರತೆಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಚರ್ಚೆ ಮಾಡಬೇಕೆಂಬುದು ಭಾಗವಹಿಸಿರುವ ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅನಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಕೇವಲ ಇಲಾಖೆಯ ಆದೇಶಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಣೆಯಂತಹ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಸದರಿ ಸಭೆಗಳು ಸೀಮಿತವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಈ ಸಭೆಗಳು ಉದ್ದೇಶಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ನಡೆಯದಿದ್ದರೆ ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಕಳೆದುಕೊಂಡಂತೆಯೇ ಸರಿ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ವಾಟ್ಸ್‌ಆ್ಯಪ್ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಶೇ. 80ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಮಾಣದ ಸಂದೇಶಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿಲ್ಲದೇ ಇರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಲಾಗಿದೆ. ವಾಟ್ಸ್‌ಆ್ಯಪ್ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಸಂಬಳ, ಭತ್ಯೆ, ವರ್ಗಾವಣೆ, ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಬದಲಾವಣೆ ವಿಷಯಗಳು, ಇಲಾಖಾ ಆದೇಶಗಳು ಮುಂತಾಗಿ ಸಂವಾದಗಳಾಗುತ್ತವೆಯೇ ಹೊರತು ಶಿಕ್ಷಕರ ದಿನನಿತ್ಯದ ತರಗತಿ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಸವಾಲುಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಚರ್ಚೆಗಳು ಇಲ್ಲವೇ ಇಲ್ಲ ಎನ್ನಬಹುದು.

ಶೇ. 50ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅಸಮಾಧಾನವಿದೆ. ಯಾವುದೂ ಸರಿಯಿಲ್ಲ, ಸರಿಪಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೂ ಇಲ್ಲ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಸುಮಾರು ಶೇ.40ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಇರುವುದರಲ್ಲಿ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಉತ್ತಮ

ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಶೇ. 10ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಇರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲೇ ಇರುವ ಅಡೆತಡೆಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಇರುವ ಅಡೆತಡೆಗಳ, ಇತಿ-ಮಿತಿಗಳ ನಡುವೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಬೇಕಿದೆ.

ಇಲಾಖೆಯಲ್ಲಿರುವ ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರ, ಕಾರ್ಯವಿಳಂಬ, ಜಾತೀಯತೆ, ಸಂಕುಚಿತ ಮನೋಭಾವ, ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ ಎಂದು ಶೇ. 50ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಜನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ. ಆದರೂ ನಮ್ಮ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಾವು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿಯೇ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರವಾಹದ ವಿರುದ್ಧ ಈಜಲು ಸಾಧ್ಯವೇ? ಎಲ್ಲರೂ ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿರುವಾಗ ನಾನೇನು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯ? ಎಂದು ಶೇ. 60ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾವಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಇವೆಲ್ಲವೂ ಶಿಕ್ಷಕ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಳಗೆ ಇರಬೇಕಾದ ಶಿಕ್ಷಕನನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿವೆ. ನಾವೇನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೋ ಅದೇ ಸದ್ಯದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿದೆ ಎಂದು ತಮಗೆ ತಾವೇ ಒಂದು ಪರಿಧಿಯನ್ನು ರಚಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಪರಿಧಿಯನ್ನು ಶೇ. 20–25 ಶಿಕ್ಷಕರು ದಾಟಲು ಸಿದ್ಧರಿದ್ದರೂ ತಮಗೆ ಅನೇಕ ಅಡೆತಡೆಗಳಿವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಶೇ. 70–80 ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಬರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನೇ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಇನ್ನೊಂದು ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಶೇ. 50–60 ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಬಳ ತರುವ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಹುದ್ದೆ ಅಥವಾ ಉದ್ಯೋಗಗಳೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಸಂಬಳದ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇನ್ನು ಕೆಲವರು ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಸಂಬಳ ಬರುವ ಗುಮಾಸ್ತ, ಗ್ರಾಮ ಪಂಚಾಯಿತಿ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳಂತಹ ಹುದ್ದೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಗಿಂತ ಮೇಲು ಎನ್ನುವವರಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ 10–15 ವರ್ಷಗಳ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿರುವವರು ಇಂತಹ ಹುದ್ದೆಗಳಿಗೆ ನಡೆಯುವ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ತೊರೆದು ಈ ಹುದ್ದೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಇಂತಹವರನ್ನು ನೋಡಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರನ್ನು ಅದೃಷ್ಟವಂತರು ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದಾರೆ. ವಾಟ್ಸ್‌ಆಪ್ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಶುಭಾಶಯಗಳನ್ನು ಕೋರುತ್ತಾರೆ.

ಇವೆಲ್ಲವುಗಳನ್ನೂ ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಿರುವ ಅನೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಶೇ. 50ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಅಸಮಾಧಾನಿಗಳಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇದನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಗುರುತಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕನ ಮೇಲಿನ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು

ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನೀತಿ-ನಿಯಮಗಳು ಶಿಕ್ಷಕ ಎಂದರೆ ಹೀಗಿರಬೇಕು ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತವೆ. "ಸದೃಢ ಸಮಾಜ ಕಟ್ಟುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದು" ಇದೊಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ಸದೃಢ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಮಾತ್ರ ಸದೃಢ ಸಮಾಜ

ಕಟ್ಟಲು ಆಗುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯಂತಹ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಯ ನಿಜವಾದ ಆಧಾರ ಸ್ತಂಭಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು. ಇವರು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲ ಉದ್ದೇಶ, ಗುರಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಅರಿವು, ಸರಿಯಾದ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಹೊಂದಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಸ್ಥಾನ ಇದೆ. ಅವನ ನಡೆ-ನುಡಿಗಳು, ಆಚಾರ-ವಿಚಾರಗಳು, ಬದುಕು, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಮಾದರಿಯಾಗಿರಬೇಕು.

ಶಿಕ್ಷಕನು ನಿರೀಕ್ಷೆಗನುಗುಣವಾಗಿ ಇದ್ದಾನೆಯೇ?

ಪ್ರಸ್ತುತ ಅಧ್ಯಯನದ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ನೋಡುವುದಾದರೆ ಶಿಕ್ಷಕನ ಸ್ಥಾನ-ಮಾನ ಮತ್ತು ಅವನನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ, ಮೇಲಿನ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಂತೆ, ಹಲವಾರು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಕನಸುಗಳು ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಅವನು ಮಕ್ಕಳ ಕನಸುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಬಲ್ಲ? ಉದಾ: ಒಂದು ಶಾಲೆಗೆ ನಾನು ಭೇಟಿ ನೀಡಿದ್ದಾಗ, ಶಾಲೆಗೆ ತಡವಾಗಿ ಬರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿ ಅವನಿಗೆ ಶಿಕ್ಷೆ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯ ಮತ್ತೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ಶಾಲೆಗೆ ತಡವಾಗಿ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಶಿಕ್ಷೆ ಅನುಭವಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮೇಲೆ ಬೀರುವ ಪರಿಣಾಮವಾದರೂ ಏನು? ಮಗುವಿನಿಂದ ತಾವೇನು ಬಯಸುತ್ತೇವೆಯೋ, ಅದು ಮೊದಲು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಕುರಿತು ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸದ, ಅವರ ಜೊತೆ ಸಂತೋಷವಾಗಿರದ, ಸದಾ ಜ್ಞಾನಕ್ಕಾಗಿ ಹಂಬಲಿಸದ, ಮಕ್ಕಳ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಸಂವೇದನೆ ಹೊಂದದೇ ಇರುವ ಶಿಕ್ಷಕನ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಲು ಸಾಧ್ಯ? ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸದ್ಯದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನು ತನ್ನ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ತೋರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವ ಸವಾಲುಗಳು

ಶೇ. 70ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಾವು ಮೇಲಿನವರ ನಿರ್ದೇಶನಕ್ಕೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಮೇಲಿನ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನಾಧಿಕಾರಿಗಳು, ನೀಡುವ ಸೂಚನೆಯನ್ನು ಪಾಲಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಇದು ನಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯವನ್ನು ಯಾಂತ್ರಿಕಗೊಳಿಸಿದೆ. ನಮ್ಮ ಸ್ವಚಿಂತನೆ, ಆಲೋಚನೆ, ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕತೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶವಿಲ್ಲ. ತರಬೇತಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ರೀತಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಸಿಕ್ಕಿದರೆ ತರಗತಿಯ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವುಗಳ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕಿಂತ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನಾಧಿಕಾರಿಗಳ ಸಲಹೆಯಂತೆ ಕರ್ತವ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಿದೆ ಎಂಬ ಗೊಂದಲದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿದ್ದಾರೆ. ಸಂವಿಧಾನದ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದೇ ಎನ್.ಸಿ.ಎಫ್. 2005ರ ಆಶಯ. ಈ ಆಶಯಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕನ ವೃತ್ತಿ ಬದುಕು ಇರದಿದ್ದರೆ ಅದು ಯಾಂತ್ರಿಕವಾದ ಕೆಲಸವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ರಚನಾವಾದದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನ ತರಗತಿ ನಿರ್ವಹಣೆ

ಮಗು ತನ್ನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ತಾನೇ ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಕ ಅನುಕೂಲಿಸಬೇಕು. ಆದರೆ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನ ಸವಾಲುಗಳು ಅವನನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸಲು ಬಿಡುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಂಬಿದ್ದಾರೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಮತ್ತೆ ಅವರು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನೇ ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಈ ವಿಧಾನದಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಏನು ಕಲಿತಿದ್ದಾರೋ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಮಾಧಾನಪಡುತ್ತಾರೆ. ಉದಾ: $7 \times 5 = 35$ ಎಂದು ಮಗ್ಗಿಯನ್ನು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ $7 \times 5 = 35$ರಲ್ಲಿ 35 ಹೇಗೆ ಸರಿ ಎಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಇಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಲಾಯಿತು. ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಿದ ಮಗ್ಗಿ ಹೇಳುವುದೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಧನೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘ–ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ

ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಸಂಘ–ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶವೂ ಇದೆ. ಆದರೆ ಈ ಸಂಘಟನೆಗಳ ಪದಾಧಿಕಾರಿಗಳಾಗಲು ಮತ್ತು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಉತ್ಸುಕರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ದಿನಾಚರಣೆಗಳಂತಹ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಆಹ್ವಾನ ಪತ್ರಿಕೆಗಳನ್ನು ನೋಡಿದರೆ ಪದಾಧಿಕಾರಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೆಸರಿನ ಮುಂದೆ ಅವನ ಸಂಘ–ಸಂಸ್ಥೆಯ ಹುದ್ದೆಯಿಂದಲೇ ಅವರನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆ ಮೂಲಕವೇ ಅವರು ಗೌರವವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂಘ–ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ತೋರುತ್ತಾರೆ. ಇದೇ ರೀತಿಯ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಅವರು ಶಾಲಾ ಕೆಲಸಗಳ ಮೇಲೆ ತೋರಿಸದಿರುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕನ ಕರ್ತವ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷೆಯಂತೆ ಮಾಡದಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ನನ್ನ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಮುಖ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘದ ಅಧ್ಯಕ್ಷರಾಗಿದ್ದರು. ಅವರಿಗೆ ಅವರ ಶಾಲಾ ಕರ್ತವ್ಯಗಳಿಗಿಂತ ಶಿಕ್ಷಕ ಸಂಘದ ಕೆಲಸಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸವಲತ್ತುಗಳನ್ನು ಕೊಡಿಸುವುದರಲ್ಲೇ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿ ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಅವರು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಪಾತ್ರ

ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಕೂಡ ದಿಢೀರ್ ಕೀರ್ತಿಯ ಪಾಲನ್ನು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಂತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಒಬ್ಬೊಬ್ಬ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಮನಸ್ಥಿತಿ ಒಂದೊಂದು ತೆರನಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ವರ್ಗಾವಣೆಯಾದಂತೆ, ಬದಲಾದಂತೆ, ಹೊಸದಾಗಿ ಬರುವ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಮನಸ್ಥಿತಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಅವರ ಇಚ್ಛೆಯಂತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಅಧಿಕಾರಿಯೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿರುವ ತನ್ನದೇ ಆದ ಛಾಪನ್ನು ಉಳಿಸಲು

ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾ: ಒಬ್ಬ ಉಪನಿರ್ದೇಶಕರು, ಮಗ್ಗಿಯನ್ನು ಉಲ್ಟಾ ಹೇಳುವಂತೆ ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಿಸಬೇಕು, ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಎಲ್ಲಾ ದಿಕ್ಕುಗಳೂ ಗೊತ್ತಿರಬೇಕು ಇದನ್ನು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಮೌಖಿಕವಾಗಿ ಆದೇಶಿಸಿದ್ದರು. ಅವರ ನಂತರ ಬಂದ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಯನ್ನೇ ನೀಡದೇ ಹೋದರು. ಹೀಗೆ ಬಂದ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಅವರದ್ದೇ ಆದ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯ ಕ್ಷೇತ್ರದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಲು ಬಯಸಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹೊಸ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಭೇಟಿ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅವರ ಅಪೇಕ್ಷೆಯಂತೆ ಶಾಲಾ ಸನ್ನಿವೇಶವಿದ್ದರೆ ತುಂಬಾ ಖುಷಿಪಡುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ಅರಿತ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಅವರ ಅಪೇಕ್ಷೆಯಂತೆ ಶಾಲಾ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಅವರ ಭೇಟಿ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಕೂಡ ಶಿಕ್ಷಕನ ತೋರಿಕೆಯ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಒಂದು ಪ್ರೇರಣೆ.

ಇರುವ ಇತಿ–ಮಿತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ತನ್ನ ವೃತ್ತಿಯ ಆಶಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಏನು ಮಾಡಬಹುದು?

ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನ ವೃತ್ತಿಪರ ಕಾಳಜಿಗೆ ಆದ್ಯತೆ ಕೊಡಬೇಕು. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ಸವಾಲುಗಳು ಇರಬಹುದು. ಈ ಸವಾಲುಗಳ ಅಡೆ–ತಡೆಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಸಮಾಜದ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ನನ್ನ ಪಾತ್ರ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು ಎಂಬುದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿ ಇರುವ ಇತಿ–ಮಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಅಡೆ–ತಡೆಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ವ್ಯಕ್ತಿ, ಕುಟುಂಬ, ಸಮಾಜ, ಪ್ರಕೃತಿಯ ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಅಪೇಕ್ಷಿತವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಇತರರಿಗೆ ಮಾದರಿಯೊಂದನ್ನು ತನ್ನ ಬದುಕಿನ ಮೂಲಕವೇ ತೋರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇತರ ಹುದ್ದೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಂಡು ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಕೀಳಾಗಿ ಕಾಣುವ ಮನೋಭಾವನೆಯಿಂದ ಹೊರಬಂದು ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಶ್ರೇಷ್ಠವಾದದ್ದು ಎನ್ನುವ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಬೇಕಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಕೀಳರಿಮೆಯಿಂದ ಹೊರಬರಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಕಲಿಯುವ ಮಕ್ಕಳು ದೇಶದ ಮುಂದಿನ ಪ್ರಜೆಗಳು, ಮುಂದಿನ ಪ್ರಜೆಗಳೇ ಮುಂದಿನ ಸಮಾಜ, ಇದರ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇರಬೇಕು. ಒಳ್ಳೆಯ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದ ಆಯ್ಕೆಯಾಗಿ ಬಂದ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಕೂಡ ಕೆಲವೇ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆ ಹೊಂದಿರುವುದನ್ನು ನೋಡಿದರೆ ಆತಂಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಆಗಬಾರದು. ನಮ್ಮ ಸಂವಿಧಾನದ ಆಶಯಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ನೀಡಲು ಶಿಕ್ಷಕ ಸದಾ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ಸಮಾಜ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಲೋಚನೆಯ ಪ್ರತಿರೂಪ. ಹಾಗಾಗಿ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿರುವ ಅನಪೇಕ್ಷಿತ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಏನಾದರೂ ಸಂಬಂಧವಿದೆಯೇ? ಎಂಬುದನ್ನು ಆಲೋಚಿಸುವ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯಿದೆ.

ವಿಶ್ವ ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಜ್ವಲಂತ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳದಿದ್ದರೆ ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಾನವ ಸಂಕುಲ ಅಪಾಯಕ್ಕೆ ಸಿಲುಕುವುದು ನಿಶ್ಚಿತವಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಣ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾದ ಸಾಧನವಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ

ತನ್ನ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಕರ್ತವ್ಯಗಳ ಮೂಲಕ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡಬೇಕಿದೆ. ವಿಶ್ವದ ಜ್ವಲಂತ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅವನ ನಡವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುವತ್ತ ಶಿಕ್ಷಕನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಆಗಬೇಕು. ಭವಿಷ್ಯದ ಬದುಕಿಗೆ ಮಾರಕವಾಗದಂತಹ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿತ ಮಾನವ ತೋರಿಸಬೇಕಾದುದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಈ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಿತರಾಗಬೇಕಿದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾದುದು.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾನವನ ಅಂತಸ್ಸತ್ವಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾದ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ನಿರ್ದೇಶಿಸಬೇಕು. ಆಗ ಉತ್ತಮ ಭವಿಷ್ಯದ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಮಾನವ ಪ್ರಸ್ತುತ ಬದುಕನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮಾಡುತ್ತಾನೆ. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಬೇಕೆಂಬ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಪಕ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಅನೇಕ ಉಪಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವ ಮೂಲಕ ಉತ್ತಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಎಲ್ಲಾ ಅರ್ಹ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಅನುಕೂಲಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜವಾಬ್ದಾರಿ, ಸ್ಥಾನ–ಮಾನಗಳಿಗೆ ಬಹಳ ಮಹತ್ವವಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನ ಘನತೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲೇ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ. ವರ್ತಮಾನದ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟುಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗಿಸಬೇಕಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ಇಚ್ಛೆಪಟ್ಟು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಯಾವುದೋ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯಿಂದ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಿರಬಹುದು. ಹೇಗಾದರೂ ಆಗಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನಾದ ಮೇಲೆ ಆ ವೃತ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಒಲವನ್ನು ಹೊಂದಿ ಅದನ್ನು ಗೌರವದಿಂದ ನೋಡುವ, ಅನುಭವಿಸುವ, ಅದಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ಘನತೆಯನ್ನು ತಂದುಕೊಡುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ಆ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ. ಇದು ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವವಾದದ್ದು.

ಶಿವಕುಮಾರ್ ಎಸ್. : ಎಂ.ಎ. (ರಾಜ್ಯಶಾಸ್ತ್ರ) ಹಾಗೂ ಬಿ.ಎಡ್. ಪದವೀಧರರು. ಇವರು ಸರ್ಕಾರಿ ಪದವಿಪೂರ್ವ ಕಾಲೇಜು ಕೊರಟಗೆರೆಯ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸಹಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಕ್ಷೇತ್ರ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿ, ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಯೋಜಕರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿರುವ ಇವರು ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದ ತರಬೇತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಿ ಗುರುಚೇತನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಾಹಿತ್ಯ ರಚನಾ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲಾ ಕರ್ತವ್ಯದಲ್ಲಿ ಖುಷಿ ಕಾಣಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ :shivakumargs1968@gmail.com

ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲುಂಟಾಗುವ ಜ್ವಲನ(Burn out)ಗಳಗಿರುವ ಸಂಬಂಧಗಳ ಒಂದು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ

– *ಲಲಿತಾ ಭಟ್*

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಸಮ್ಮಿಳಿತದಿಂದ ಉಂಟಾಗುವುದೆಂದು ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿಗೂ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಗೂ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧವಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಬಹುವಿಧ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಹಲವು ಭಾಗೀದಾರರ ಬಹುನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿದ್ದಾಗ ತೀವ್ರ ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗಿ ಜ್ವಲನದ ಸ್ಥಿತಿ (burn out) ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಲೇಖಕರು ವಿಶದೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಂಶೋಧನೆ ಆಧಾರಿತ ಸಾಹಿತ್ಯಾವಲೋಕನದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಿ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮಲ್ಲಿ ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಕೆಲವು ಕೌಶಲಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಗಮನ ಸೆಳೆದಿದ್ದಾರೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಒಂದು ಸಾಹಿತ್ಯಾವಲೋಕನ ಆಧಾರಿತ ಪ್ರಬಂಧವಾಗಿದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟಿನ (2005) ಪ್ರಕಾರ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶವು, "ಸ್ವತಂತ್ರ ಚಿಂತನೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಗಾಗಿ, ಬೇರೆಯವರ ಒಳಿತು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಸಂವೇದನಾಶೀಲವಾಗಿರಲು, ಹೊಸ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಕಲಿಯಲು, ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒಲವು ಹೊಂದಲು ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಯ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು" ಆಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಣವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಸರ್ವತೋಮುಖ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಗಬೇಕು ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಸಬಲರಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪೂರಕವಾಗಿರಬೇಕು.

ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿವಿಧ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಾದ ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನ, ನೈತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಕೌಶಲ

ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಫಲನಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಕಾಲ ಕಾಲಕ್ಕೆ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಅವರ ವೃತ್ತಿಪರ ಆಚರಣೆಗಳ ಮೂಲಕ ಅವರು ಯಾರು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳನ್ನು ವೃತ್ತಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಅವರ ಪಾತ್ರವೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ

ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿರುವ ಮೂಲಭೂತ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ತಾನು ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಿರುವುದರ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿದೆ. ಈ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಅವರ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಸುಧಾರಣೆಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ (Mayer. D, 1999). ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಇತರರ ಒಡನೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧದ ಆಧಾರಿತವಾಗಿ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದು ಸಂವೇಗವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಅದು ಅಸ್ಥಿರ, ಬದಲಾವಣೆಗೊಳ್ಳುವಂತಹದು ಮತ್ತು ವಿವಿಧತೆಯುಳ್ಳದ್ದಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಅರ್ಥವು ಕಾಲಾನುಸಾರವಾಗಿ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಆಧಾರಿತವಾಗಿ ಪುನಃ ಪುನಃ ನಿರ್ಮಾಣಗೊಳ್ಳುವಂತಹದ್ದಾಗಿದೆ.

ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಹಲವಾರು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾ ಬೈಜಾರ್ಡ್ ಮತ್ತಿತರರು (2004) ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ, "ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಸ್ಥಾಯಿಯಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ಅದು ಇತರ ವಿಷಯಗಳೊಡನೆ ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕವಾದುದು" ಎಂದು. ಅಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ವೃತ್ತಿಪರ ಹಾಗೂ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಅಂಶಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟು ನಿರಂತರವಾಗಿ, ಪುನಃ ಪುನಃ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎನ್ನಬಹುದು.

ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಂರಕ್ಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಪಾತ್ರ

5 ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಂರಕ್ಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತವೆ. (Lankveld T., Schoonenboom J., Volman M., Croiset, G., and Beishuizen, J. 2017). ಅವುಗಳೆಂದರೆ:

(1) **ಶ್ಲಾಘನೆಯ ಅರಿವು :** ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಹಾಗೂ ಸಹ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಶ್ಲಾಘನೆ, ಪಾರಿತೋಷಕ/ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ದೃಢಪಡಿಸುತ್ತವೆ.

(2) **ಇತರ ಶಿಕ್ಷಕರೊಡನೆ ಆಗುವ ಅನುಬಂಧದ ಅರಿವು :** ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ಇತರರೊಡನೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಶಿಕ್ಷಕರು ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗುತ್ತಾರೆ. ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಪರಸ್ಪರ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಆತ್ಮಸ್ಥೈರ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಸಹಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಮಾನ್ಯ ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಊರ್ಜಿತಗೊಳಿಸಲು ಸಹಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ.

(3) **ಸ್ವ–ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅರಿವು :** ಶಿಕ್ಷಣ ವೃತ್ತಿಯ ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿ ಅವರು ತಾವು ಶಿಕ್ಷಕರೆಂದೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನಿಶ್ಚಿತತೆ ಕಾಡಬಹುದು. ಇತರರು ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದಾಗ, ಶ್ಲಾಘಿಸಿದಾಗ ಅವರಿಗೆ ಸ್ವ– ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಅರಿವು ಆಗಿ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ವೃದ್ಧಿಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

(4) **ಬದ್ಧತೆಯ ಅರಿವು :** ಅವರ ವೃತ್ತಿ ಬದ್ಧತೆಯ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅವರಿಗಿರುವ ಆಳವಾದ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಜೊತೆ ಜೊತೆಯಾಗಿ ಸಾಗುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ತಮ್ಮದೆಂಬ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡರೆ ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶಗಳಾದ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿಕಾಸದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

(5) **ಭವಿಷ್ಯದ ವೃತ್ತಿಪಥವನ್ನು ಊಹಿಸುವುದು :** ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಿ ತಮ್ಮ ಭವಿಷ್ಯದ ವೃತ್ತಿಪಥವನ್ನು ಊಹಿಸುವುದು ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾದಾಗ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಇನ್ನಷ್ಟು ಬಲಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಹಿರಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಕಿರಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮಾದರಿಯಾಗಿ ತಾವೂ ಉತ್ತಮ ಹಿರಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಬಹುದೆಂಬುದನ್ನು ಅವರಿಗೆ ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಾಗ ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಇನ್ನಷ್ಟು ಗಟ್ಟಿಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ

ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಇಂದು ತಾವೂ ಹೊಸ ಹೊಸ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಕೂಡ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರದ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಬಲಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಅವರ ವೃತ್ತಿಪರ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಇವೆರಡೂ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಪೂರಕವಾಗಿವೆ.

ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ, ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಮತ್ತು ಅಸ್ಮಿತೆ – ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಸಂಬಂಧ

ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲ, ನಿಲುವು ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ. ಒಂದು ನಿಗದಿತ ಕಾರ್ಯವನ್ನು, ನಿಗದಿತ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಎನ್ನಬಹುದು. ಇದನ್ನು ಅನುಭವ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಮತ್ತು ವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಇದಾನ ಮತ್ತು ಲಾವಲ್ (2015) ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಆಧಾರಿತ ಮಾದರಿಯನ್ನು (A Competency-Based Paradigm) ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮಾದರಿಯ ಪ್ರಕಾರ: ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿನ ಆದರ್ಶ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಯಾವುವೆಂದರೆ:

1. ಆದರ್ಶ (ideal) ವೃತ್ತಿಪರ ಜ್ಞಾನ
2. ಆದರ್ಶ ವೃತ್ತಿಪರ ಮೌಲ್ಯಗಳು
3. ಆದರ್ಶ ವೃತ್ತಿಪರ ಕೌಶಲಗಳು
4. ಆದರ್ಶ ವೃತ್ತಿಪರ ಪ್ರತಿಫಲನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು

ಈ ನಾಲ್ಕರಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಕೂಡ ಹಲವಾರು ಇತರ ಸೂಚಕಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಅಂಶಗಳಾಗಿವೆ. ಈ ನಾಲ್ಕೂ ಅಂಶಗಳು ಸಮಾನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳು ಒಂದರೊಡನೆ ಇನ್ನೊಂದರ ಸಹಯೋಗದಿಂದ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ.

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಅಂಶಗಳು

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಮಾನಸಿಕ, ದೈಹಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಯಾವ ಅಂಶಗಳು ಅವರ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಬಯಸುತ್ತದೆ. ಬೋಧನೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಗತಿ, ವಿವಿಧ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿಯುತ್ತಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿರಬೇಕಾದ ಮೃದು ಕೌಶಲಗಳು (Soft skills) / ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಕೌಶಲಗಳು

ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಲವು ಪದರಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಮೃದು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದಾಗ ಅವರು ಅದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇದು ಅವರ ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ. (ಅಟ್ಟಕಾರ್ನ, ಮತ್ತಿತರರು, 2014). ಈ ಕೌಶಲಗಳ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಹತೋಟಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಬೇಕು. ಅವುಗಳೆಂದರೆ:

1. ಉತ್ತಮ ಸಂವಹನಾ ಕೌಶಲ.
2. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು.
3. ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ (listening) ಸಾಮರ್ಥ್ಯ.
4. ಹೊಸ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಸ್ವಭಾವ.
5. ಅನುಭೂತಿಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವ ಗುಣ.
6. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಯನ್ನರಿತು ಸ್ಪಂದಿಸುವುದು.
7. ತಂಡದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ, ಮಾಡಿಸುವ ಕೌಶಲ (team work).
8. ಜೀವನದುದ್ದಕ್ಕೂ ಕಲಿಯುವ ಮತ್ತು ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಕೌಶಲ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ/ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು, ಅವುಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಿಕೊಂಡರೆ ಅದು ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸಲು ಸಹಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಜ್ವಲನ ಸ್ಥಿತಿ (Burn out)

ಇಂದಿನ ಆಧುನಿಕ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಕಾರ ಬೋಧಿಸುವುದಲ್ಲದೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ ವರ್ತನಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ಮಾಹಿತಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಪರಿಣಾಮಗಳು, ಲೈಂಗಿಕ ಕಿರುಕುಳಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲಾಗುವ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಯಾವ ರೀತಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು, ಇತ್ಯಾದಿ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲದೆ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹೊಸ ಹೊಸ ಸವಾಲುಗಳಿಂದಾಗಿ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಧ್ಯಾದೇಶ, ಇತರರಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಭಾವನೆ, ಸಹಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಸರಿಯಾದ ಬೆಂಬಲವಿಲ್ಲದಿರುವುದು, ಕೆಲಸದ ಹೊರೆಯಲ್ಲಿ ಮುಳುಗಿಹೋದಂತಹ ಭಾವನೆ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಕೊರತೆ ಎಂಬ ಭಾವನೆ) ತರಗತಿಯನ್ನು ಎಲ್ಲಾ ವಿಧದಲ್ಲಿ ಸರಿಯಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುವ ಸ್ವ-ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಸ್ವ-ಸಾಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಏರಿಳಿತಗಳುಂಟಾಗಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ಅವರ ಮೇಲಿನ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸಲು ಅಸಾಧ್ಯವೆನಿಸುವುದು ಅವರಲ್ಲಿನ ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು. ಆಗ, ಅವರು ಈ ಹೊಸ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ದೂರವಿಡಲು ಅಥವಾ ಅವುಗಳನ್ನು ಅಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು. ಇದರಿಂದ ಅವರಲ್ಲಿ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳು ಉಂಟಾಗಿ ಅಸ್ಮಿತೆಗೆ ಭಂಗವುಂಟಾಗಬಹುದು, ಇದು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿನ ಜ್ವಲನಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು.

ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಶಕ್ತಿ, ಚೈತನ್ಯ, ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಮೇಲಿನ ಮಿತಿಮೀರಿದ ಬೇಡಿಕೆಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಬಳಲಿಕೆಯನ್ನು ಜ್ವಲನ ಎಂದು ಫ್ರಾಯ್ಡೆನ್‌ಬರ್ಗರ್ (1977) ಮೊತ್ತಮೊದಲಿಗೆ ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಯಾವಾಗ ಹತಾಶೆ, ಉದ್ವೇಗ ಅಥವಾ ಆತಂಕ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಇರುತ್ತದೋ ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೋ ಆಗ ಒತ್ತಡವು ಜ್ವಲನ ಸ್ಥಿತಿಯಾಗಿ ಪರಿವರ್ತನೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ.

ಮಾಸ್ಲಾಕ್ ಮತ್ತು ಜಾಕ್ಸನ್ (1981) ಅವರು "ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಬಳಲಿಕೆ, (emotional exhaustion), ಅಪವ್ಯಕ್ತೀಕರಣ (depersonalization) ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಾಧನೆಗಳು ಕುಂಠಿತಗೊಂಡ ಭಾವನೆ (reduced feeling of personal accomplishment)" – ಈ ಮೂರನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಒಂದು ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಜ್ವಲನ ಸ್ಥಿತಿ ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಸಾಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೊರತೆಗಳುಂಟಾಗಲು ಕಾರಣವಾಗುವಂತಹ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ನಿಲುವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಉಲ್ಬಣಗೊಂಡ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಬಳಲಿಕೆ, ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ

ಪರಿಗಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿನ ಜ್ವಲನ ಸ್ಥಿತಿಯ ಅಂಶಗಳಾಗಿವೆ ಎಂದು ಕುಡ್ವ (1999) ಅವರು ವಿವರಿಸಿರುತ್ತಾರೆ.

ಕ್ಲೌಸ್ ಮತ್ತು ವ್ಹಿಟೆಕರ್ (1981) ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ವಲನದಲ್ಲಿ ಮೂರು ಹಂತಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ

ಹಂತ 1 – ಉತ್ಸಾಹ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು : ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಸದಾಗಿ ವೃತ್ತಿಗೆ ಬರುವಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಇಚ್ಛೆಯಿಂದ ಬಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಉತ್ತಮ ಗುರಿ, ನೈತಿಕತೆ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಯಾವುದೇ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಅವರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗದಿದ್ದಾಗ ಅವರ ಉತ್ಸಾಹವು ಕುಂಠಿತವಾಗುತ್ತದೆ.

ಹಂತ 2– ಹತಾಶೆ : ಇದು ಜ್ವಲನದ ಎರಡನೇ ಹಂತ. ಕುಂಠಿತಗೊಂಡ ಸ್ಥೈರ್ಯವು ಅವರ ಹತಾಶೆಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಹಂತ 3 – ಬೇರ್ಪಡುವಿಕೆ (Alienation) : ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನು ತನ್ನ ವೃತ್ತಿಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಅನಾಸಕ್ತಿ, ಕೆಲಸದಿಂದ ಹಿಂದೆ ಸರಿಯುವುದು, ಏಕಾಂಗಿಯಾಗಿರುವುದು ಇತ್ಯಾದಿಗಳುಂಟಾಗುತ್ತವೆ. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನು ವಿದ್ಯಾಥಿಗಳನ್ನು ಅಸಡ್ಡೆಯಿಂದ ಕಾಣಬಹುದು, ಅವರಿಗೆ ಬೇಕಾದಾಗ ಸಿಗದಿರಬಹುದು, ಅಥವಾ ಯಾವುದೇ ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ನಿರಾಕರಿಸಬಹುದು.

ಕೋಷ್ಟಕ : ಭಾರತದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ವಲನ ಸಂಬಂಧಿತ ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಫಲಶ್ರುತಿಗಳು

ಸಂಶೋಧಕರು ಹಾಗೂ ವರ್ಷ	**ಒತ್ತಡ ಮತ್ತು ಜ್ವಲನದ ಸೂಚಕಗಳು**
ತಿಲಕ್ (2006)	ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಯಿಂದ ಸರಿಯಾದ ಸಲಕರಣೆಗಳ ಪೂರೈಕೆ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು
ಕುಮಾರ್ (2007)	ಸಾಕಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೊರತೆ ಮತ್ತು ಅದರಿಂದಾಗುವ ಪಠ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಹೊರೆ
ಗಂಗೂಲಿ (2008)	ಪ್ರಯೋಗಾಲಯಗಳ ಮತ್ತು ವಾಚನಾಲಯಗಳ ಕಳಪೆ ಸ್ಥಿತಿ
ಸಿಂಗ್ (2008)	ಸ್ವಜನ ಪಕ್ಷಪಾತ, ಇತರ ಅನಗತ್ಯ ತೊಂದರೆಗಳಾದ ಜಾತೀಯತೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವಂತಹ ದುರಭ್ಯಾಸಗಳು (ಕಾಲೇಜು ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ)

ಧ್ರುವ ಕುಮಾರ್ ಮತ್ತು ಜಿಯೋ (2011) ರೆಡ್ಡಿ ಮತ್ತು ಪೂರ್ಣಿಮಾ (2012)	ಮಿತಿಮೀರಿದ ಕೆಲಸದ ಒತ್ತಡ, ಅನಾನುಕೂಲಕರ ವಾದ ಕೆಲಸದ ವಾತಾವರಣ ಮಿತಿಮೀರಿದ ಕೆಲಸದ ಒತ್ತಡ
ಅಫ್ತಾಬ್ ಮತ್ತು ತಾಹಿರಾ ಖಟ್ಟೂನ್ (2012)	ಸಂಸ್ಥೆಯ ರಚನೆ, ಹಣಕಾಸಿನ ಕೊರತೆ
ರೆಡ್ಡಿ ಮತ್ತು ಅನುರಾಧ (2013)	ಸಂಸ್ಥೆಯ ರಚನೆ, ಮಿತಿಮೀರಿದ ಕೆಲಸದ ಒತ್ತಡ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು, ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳು
ಜಯರಾಜ್ (2013)	ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರಣಗಳು, ಅನಾನುಕೂಲಕರವಾದ ಕೆಲಸದ ವಾತಾವರಣ
ಸಬರ್‌ವಾಲ್ ಮತ್ತು ಅಹುಜ(2015)	ಸಮಯದ ಒತ್ತಡ, ಮೂಲ ಸೌಕರ್ಯಗಳ ಕೊರತೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಶಿಸ್ತು, ಕಡಿಮೆ ವೇತನ, ಕರ್ತವ್ಯದ ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆ
ಸಾಹ್ನಿ ಮತ್ತು ದೇಸ್ವಾಲ್ (2015)	ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿನ ಕಡಿಮೆ ಅನುಭವ, ಕಡಿಮೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆ, ಅಂತರ್ಮುಖಿ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ, ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ವಿಲ್ಲದಿರುವಿಕೆ, ಬಡವಾದ ಮಾನಸಿಕ ನೆಮ್ಮದಿ, (low psychological well being), ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಕೊರತೆ.
ಮೆಹ್ತಾ (2016)	ಮಿತಿಮೀರಿದ ಕೆಲಸದ ಒತ್ತಡ, ವಸ್ತು ರೂಪದ ಮತ್ತು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಗಳ ಕೊರತೆ, ಹಾಗೂ ಇವುಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಅತೃಪ್ತಿ
ಗೋಪಾಲ್ ಮತ್ತು ಜಗದೀಶ್ (2018)	ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ (emotional competence/ intelligence) (ಅಂದರೆ, ಸ್ವಯಂ ಅರಿವು, ಸ್ವಯಂ ನಿಗ್ರಹ, ಸ್ವಯಂ ಪ್ರೇರಣೆ, ತಮ್ಮೊಳಗಿನ ಸಂವೇಗಗಳ ಅರಿವು ಹಾಗೂ ಇತರ ಒಡನಾಟಗಳಿಂದುಂಟಾಗುವ ಸಂವೇಗಗಳ ಅರಿವು ಹಾಗೂ ನಿಗ್ರಹ–ಇವುಗಳ ಕೊರತೆ)

ಈ ಮೇಲಿನ ಕೋಷ್ಟಕವನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೆ ಕಂಡುಬರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂಶಗಳೆಂದರೆ, ಮೂಲ ಸೌಕರ್ಯಗಳ ಕೊರತೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಶಿಸ್ತು, ಕರ್ತವ್ಯದ ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆ, ಮಿತಿಮೀರಿದ ಕೆಲಸದ ಒತ್ತಡ, ಸಮಯದ ಒತ್ತಡ, ಕಡಿಮೆ ವೇತನ, ನಿರನುಭವ ಮುಂತಾದ ಬಾಹ್ಯ ಕಾರಣಗಳು ಹಾಗೂ ಅಂತರ್ಮುಖಿ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ, ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವಿಲ್ಲದಿರುವಿಕೆ, ಬಡವಾದ ಮಾನಸಿಕ ನೆಮ್ಮದಿ (low psychological well being). ಆದರೆ, ಗೋಪಾಲ್ ಮತ್ತು ಜಗದೀಶ್ (2018) ಅವರ ಅಧ್ಯಯನವು ತಿಳಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ, ಇವೆಲ್ಲವುಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆ (emotional competence/ intelligence) - (ಸ್ವಯಂ ಅರಿವು, ಸ್ವಯಂ ನಿಗ್ರಹ, ಸ್ವಯಂ ಪ್ರೇರಣೆ) ತಮ್ಮೊಳಗಿನ ಸಂವೇಗಗಳ ಅರಿವು ಹಾಗೂ ಇತರ ಒಡನಾಟಗಳಿಂದುಂಟಾಗುವ ಸಂವೇಗಗಳ ಅರಿವಿನ ಕೊರತೆ ಮತ್ತು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದ ಕೊರತೆ – ಅವರಲ್ಲಿನ ಜ್ವಲನಗಳ ನಿಶ್ಚಿತ ಸೂಚಕಗಳಾಗಿದ್ದವು.

ಅಸ್ಮಿತೆ + ಸಾಮರ್ಥ್ಯ = ಶಿಕ್ಷಕ

ವಿವಿಧ ಒತ್ತಡಗಳು + ಅಂತರ್ಮುಖಿ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ, ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವಿಲ್ಲದಿರುವಿಕೆ, ಬಡವಾದ ಮಾನಸಿಕ ನೆಮ್ಮದಿ

+

ಸ್ವಯಂ–ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ (self – efficacy) ಅರಿವು ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ (emotional competence) ಕೊರತೆ

↓

ಸಾಧನೆ/ ನಿಭಾಯಿಸುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಏರಿಳಿತಗಳು/ ಅಸಮರ್ಪಕ ವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆ

↓

ನಿಭಾಯಿಸಲು ಅಸಮರ್ಥನೆಂಬ ಭಾವನೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೊಸ ಸವಾಲುಗಳು

↓

ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುವ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆ

↓

ಪುಷ್ಟಿಗೊಳ್ಳುವ ಅಸಮರ್ಥನೆಂಬ ಭಾವನೆ

↓

ಅಸ್ಮಿತೆಗೆ ಭಂಗ

↓

ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆ

↓

ಜ್ವಲನ ಸ್ಥಿತಿ

ಚಿತ್ರ 1: ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಜ್ವಲನಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುವ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳ ನಕ್ಷೆ

ಜ್ವಲನ ಸ್ಥಿತಿಗೊಳಗಾದ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ವಿವಿಧರೀತಿಯ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು (Kudva, 1999). ಅವುಗಳೆಂದರೆ:

ಜ್ವಲನದ ಮಾನಸಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳು/ ತೊಂದರೆಗಳು

1. ಇತರರನ್ನು ಟೀಕಿಸುವುದು/ ಹುಳುಕು ಮಾತನಾಡುವುದು
2. ಉದಾಸೀನ ಭಾವನೆ (apathetic) ತೋರುವುದು
3. ಆತಂಕ, ಖಿನ್ನತೆ, ಹತಾಶೆ, ಸುಲಭವಾಗಿ ಕೋಪಗೊಳ್ಳುವುದು
4. ಏಕಾಂಗಿತನ
5. ಏನೂ ಸಾಧಿಸಿಲ್ಲವೆಂಬ ಭಾವನೆ
6. ಏಕಾಗ್ರತೆ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ

ಜ್ವಲನದಿಂದ ವರ್ತನೆಯ ಲಕ್ಷಣಗಳು /ತೊಂದರೆಗಳು

1. ಆಲಸಿತನ
2. ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಗೈರು ಹಾಜರಾಗುವುದು
3. ಧೂಮಪಾನ, ಕುಡಿತ, ಮಾದಕ ವಸ್ತುಗಳ ಸೇವನೆಯಂತಹ ದುರಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು
4. ಚುಚ್ಚು ಮಾತುಗಳನ್ನಾಡುವುದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿಸುವುದು
5. ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ನಿರಾಸಕ್ತಿ ಇತ್ಯಾದಿ.

ಜ್ವಲನದ ದೈಹಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳು/ತೊಂದರೆಗಳು

1. ಎದೆಬಡಿತದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಳ
2. ಬಳಲಿಕೆ
3. ಮರೆಗುಳಿತನ
4. ತೂಕದಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸ
5. ತಲೆ ನೋವು
6. ರಕ್ತದ ಒತ್ತಡದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಳ
7. ನಿದ್ರಾ ಹೀನತೆ ಇತ್ಯಾದಿ.

ಅಸ್ಮಿತೆಗೆ ಪೂರಕವಾದ ಹಾಗೂ ಜ್ವಲನವನ್ನು ತಡೆಗಟ್ಟುವ ವಿಧಾನಗಳು:

ಜ್ವಲನಕ್ಕೊಳಗಾಗದಿರುವಂತೆ, ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಬಲಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾದ ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾದ ಪೂರ್ವಾಪೇಕ್ಷಿತ ಅಂಶಗಳೆಂದರೆ – ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ (self - efficacy) ಅರಿವು ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು (emotional competence/intelligence). ಬಂದೂರ (Bandura, 1977) ಅವರು ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವ ಎಂದರೆ, "ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಲು ಬೇಕಾದ

ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಸಂಘಟಿಸಬಲ್ಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಸ್ವಯಂ ಅರಿವು" ಎಂದು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಅತಿಯಾಗಿ ಒತ್ತಡವನ್ನುಂಟು ಮಾಡುವ ಮೂಲಗಳಿಂದ ಜ್ವಲನ ಉಂಟಾಗುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಈ ಒತ್ತಡಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸಬಲ್ಲೆನೆಂಬ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ನಂಬಿಕೆಯ ಕೊರತೆಯಿಂದಾಗಿ ಜ್ವಲನ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಾಗ ಅದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಕೌಶಲ, ಜ್ಞಾನಗಳು ತನ್ನಲ್ಲಿವೆ ಹಾಗೂ ಅವುಗಳನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತರಬಲ್ಲೆ ಎಂಬ ಅರಿವು ಹಾಗೂ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಅವರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಈ ರೀತಿಯ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಬಗ್ಗೆಯೂ ತರಬೇತಿ ಕೊಡುವುದು ಅತ್ಯವಶ್ಯಕ.

ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಎರಡು ಮುಖ್ಯ ವಿಧಾನಗಳಿವೆ (ಬ್ಲಾಕ್ – 2015)

1. ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಫಲನಾ ಅಭ್ಯಾಸ – ಶೋನ್ (Schon, 1987) ಹಾಗೂ ನೊಲಾನ್ ಮತ್ತು ಸಿಮ್ (Nolan and Sim, 2011) ಅವರುಗಳ ಪ್ರಕಾರ "ಅನುಭವವನ್ನು ಕಲಿಕೆಯಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು" ಅಂದರೆ ಈ ಹಿಂದಿನ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಿಂತಿರುಗಿ ನೋಡುವುದು, ಅದರೊಡನೆ ಆದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದು, ಅವೆರಡನ್ನೂ ತಾಳೆಮಾಡಿ ನೋಡುವುದು, ಏಕೀಕರಿಸುವುದು, ದೃಢೀಕರಿಸುವುದು, ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಈ ರೀತಿಯ ಅಭ್ಯಾಸ ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿವಿಧ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ವೃದ್ಧಿಹೊಂದುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ನಂಬಿಕೆಯೂ ಗಟ್ಟಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಬಲಪಡಿಸುತ್ತದೆ.
2. ಮೇಲ್ವಿಚಾರಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೆಂಬಲ, ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ – ತರಬೇತಿಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅವರ ವಿವಿಧ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ, ವೃತ್ತಿ ಬದ್ಧತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹಾಗೂ ಅವರ ಪ್ರತಿಫಲನಾತ್ಮಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗಳು ಅವರಲ್ಲಿನ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಅರಿವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ. ಶಾನೆನ್ - ಮೊರಾನ್ ಮತ್ತಿತರರು (1998) ಮೇಲ್ವಿಚಾರಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅನುಮೋದನೆಯು ಅವರ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಅರಿವಿನ ಮೇಲೆ ನೇರವಾದ ಪರಿಣಾಮ ಹೊಂದಿದೆ.

ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ (emotional competence) ಅಂದರೆ, ಇದು ವ್ಯಕ್ತಿಸಂಬಂಧಿತವಾದ ಮಾನಸಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲ. ಜೀವನದಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ, ನಿಭಾಯಿಸುವ ಮತ್ತು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವ ಮೂಲಕ ಒತ್ತಡಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಹಾಗೂ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಎನ್ನಬಹುದು (Kotsou et.al, 2011).

ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ವಿಧಾನಗಳು

Six Seconds Emotional Intelligence Network ಎಂಬ ಅಮೇರಿಕಾದ ಒಂದು ಸಮುದಾಯವು ವಿವರಿಸಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮತ್ತು ಡೋಲ್ವ್ ಮತ್ತು ಲೆಶೆಂಬ್ (2016) ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ ಪ್ರಕಾರ, ಸ್ವಯಂ ಅರಿವು, ಸಂವೇಗಗಳನ್ನು ಹಿಡಿತದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಪೂರ್ವಭಾವಿಯಾಗಿ ವರ್ತಿಸುವುದು, ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಸರಿಯಾಗಿ, ಪೂರ್ವಭಾವಿಯಾಗಿ ತಕ್ಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿ ನೀಡುವುದು ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶ ಸಹಿತವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತರುವುದು. ಅನುಭೂತಿಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು, ಅಂತರ್ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಧನಾತ್ಮಕ ಸಂವೇಗ, ಆಶಾವಾದಿತ್ವ, ಖಚಿತತೆ (assertiveness) ಮತ್ತು ಆತ್ಮ ಗೌರವಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಕೊಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ತಯಾರಿಸುವ ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣ ತರಬೇತಿಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಎರಡು ಅಂಶಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಬಹುದು.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲುಂಟಾಗುವ ಜ್ವಲನ – ಈ ಮೂರೂ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗಿರುವ ಸಂಬಂಧಗಳು

ಈ ಎಲ್ಲಾ ವರದಿಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದಾದ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲುಂಟಾಗುವ ಜ್ವಲನಗಳಿಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ ಇದೆ. ಅಸ್ಮಿತೆಯು ರೂಪುಗೊಳ್ಳಲು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗಬೇಕು. ಅಂದರೆ ಅಸ್ಮಿತೆ ಹಾಗೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ. ಯಾವುದೇ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಧಕ್ಕೆಯಾದರೆ ಅಥವಾ ಹೊಸ ಹೊಸ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಸಮರ್ಥರಾದರೆ ಅಥವಾ ಸ್ವಯಂಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಕೊರತೆಯುಂಟಾದರೆ ಅದು ಅವರಲ್ಲಿ ಒತ್ತಡವನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ, ದುರ್ಬಲ ಅಸ್ಮಿತೆಗೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಜ್ವಲನಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಈ ಮೂರೂ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಹಾಗೂ ಅವುಗಳೊಳಗಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ

ಶಿಕ್ಷಕರು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ ಅವರ ವೃತ್ತಿಪರ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಬೋಧನಾ – ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಹೊಸ ವೃತ್ತಿಪರ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಅವರು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಲೇ ಹೋಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅವುಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ತಮ್ಮ

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನೂ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಎದುರಾಗುವ ದೊಡ್ಡ ಸವಾಲಾಗಿರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಒತ್ತಡದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯುಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸಲು ತೊಂದರೆಯಾಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಇದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಲು ಅಸಮರ್ಥರಾಗಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕ ಪ್ರಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಅವುಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ತಯಾರಾಗಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಅವಶ್ಯಕ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳ ಸಂಯೋಗದಿಂದ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದು ಸಂಜ್ಞಾನ ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಹಾಗೂ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಆಯಾಮವೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣ / ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯು ಒಂದು "ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವ ವೃತ್ತಿ." ಐದು ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಂರಕ್ಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ: (1) ಶ್ಲಾಘನೆಯ ಅರಿವು (2) ಅನುಬಂಧದ ಅರಿವು (3) ಸ್ವ-ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅರಿವು (4) ಬದ್ಧತೆಯ ಅರಿವು (5) ಭವಿಷ್ಯದ ವೃತ್ತಿ ಪಥವನ್ನು ಊಹಿಸುವುದು. ಹೊಸ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಕೂಡ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರದ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಬಲಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಅವರ ವೃತ್ತಿಪರ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಇವೆರಡೂ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಪೂರಕವಾಗಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಲವು ಪದರಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಮೃದು ಕೌಶಲ / ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಕೌಶಲಗಳಾದ ಉತ್ತಮ ಸಂವಹನ, ಅನುಭೂತಿ, ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು, ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವುದು, ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದಾಗ ಅವರು ಅದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇದು ಅವರ ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹೊಸ ಹೊಸ ಸವಾಲುಗಳಿಂದಾಗಿ ತರಗತಿಯನ್ನು ಎಲ್ಲಾ ವಿಧದಲ್ಲಿ ಸರಿಯಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುವ ಸ್ವ-ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಸ್ವ-ಸಾಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಏರಿಳಿತಗಳುಂಟಾಗಬಹುದು. ಇದು ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಗೆ ಧಕ್ಕೆಯುಂಟುಮಾಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು. ಈ ಒತ್ತಡಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಸಮರ್ಥರಾದಾಗ ಜ್ವಲನ ಸ್ಥಿತಿ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರು ಇಂತಹ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ತಕ್ಕ ಕೌಶಲಗಳಿಂದ ಸನ್ನದ್ಧರಾಗಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಕೌಶಲಗಳಾದ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ, ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಸಾವಧಾನತೆಯಿಂದ ಧ್ಯಾನಮಾಡುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ತರಬೇತಿಯ

ಭಾಗವಾಗಿ ಮಾಡುವುದು ಉತ್ತಮ. ಇವುಗಳಲ್ಲದೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವುದೇ ಕಾರಣಕ್ಕೊಳಗಾದರೆ, ಹಲವು ರೀತಿಯ ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಮೂಲಕ ಈ ಜ್ವಲನವನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸಬಹುದು.

ಈ ಪ್ರಬಂಧವು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಜ್ವಲನಗಳು ಯಾವ ರೀತಿ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಹಭಾಗಿ ಸಮೂಹಗಳಾದ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಸಂಶೋಧನಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವವರು, ಶಿಕ್ಷಕ ಪ್ರಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಘಟನೆಗಳ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಮತ್ತು ಸದಸ್ಯರು ಈ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನಹರಿಸಬೇಕಾದ ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ತಿಳಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವಾಗಿದೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಸಫಲಗೊಳಿಸಬಹುದು.

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

1. Aftab M., and Tahira Khatoon. (2012). Demographic Differences and Occupational Stress of Secondary School Teachers, European Scientific Journal March Edition Vol. 8, No.5 ISSN: 1857 – 7881 (Print) E - ISSN 1857- 7431.
2. Attakorn, K., Tayut, T., Pisitthawat, K., & Kanokorn, S. (2014). Soft skills of new teachers in the secondary schools of Khon Kaen Secondary Educational Service Area 25, Thailand. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 112, 1010–1013.
3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioural change. Psychological Review, 84, 195-215.
4. Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on TPI. Teaching and Teacher Education, 20, 107–128.
5. Black G.L. (2015). Developing Teacher candidtes' self-efficacy through reflection and supervising teacher support. In education. Vol 21. No.1.
6. Clouse. R.W., and Whitaker K.S. (1981). Clouse-Whitaker Career Attitude Inventory, A Self Analysis in Career Burnout. Nashville, Tennessee; Matrix Systems Inc.
7. Dhrub Kumar And JM Deo. (2011). Stress and work life of college teachers, Journal of the Indian Academy Of Applied Psychology, February, Vol.37, PP. 78-85

8. Dolve, N., and Leshemb, S. (2016). Teachers' Emotional Intelligence: The impact of training. The international Journal of Emotional Education. Special Issue Volume 8, Number 1. pp 75-94 www.um.edu.mt/cres/ijee
9. Freudenberger, J. J. (1977). Burnout: occupational hazard of the child care worker. Child Care Quarterly, 6, 90-98.
10. Gopal and Jagadeesh D. H.,(2018). Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Teacher Educators. The International Journal of Indian Psychology ISSN 2348-5396 (e) | ISSN: 2349-3429 (p) Volume 6, Issue 1, DIP: 18.01.010/20180601 DOI: 10.25215/0601.010 http://www.ijip.in | January - March, 2018.
11. Jeyaraj S S (2013). Occupational Stress among the Teachers of the Higher Secondary Schools in Madurai District, Tamil Nadu, IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM) E-ISSN: 2278-487X. Volume 7, Issue 5 Jan. - Feb, PP 63-76
12. Kotsou et al. (2011) Kotsou I, Nelis D, Grégoire J, Mikolajczak M. Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. Journal of Applied Psychology. 2011;96:827–839.
13. Kudva, P. (1999). Impact of selected professional aspects on teacher burnout. Research report from unpublished doctoral dissertation, Bombay University, India. (ERIC document reproduction service no. ED 438268).
14. Kumar, I.C. (2007). Uchcha Shiksha: Samasyayen evam sambhavnayen. In Bauddhik Samaj: Chunoutiyan. Patna: Bihar Pensioner Samaj.
15. Lankveld T., Schoonenboom J., Volman M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017) Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature, Higher Education Research & Development, 36:2, 325-342, To link to this article: https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154.
16. Lawal, R.A. (2011). "I've not got a job sir; l' b m only teaching": Dynamics of teacher identity in an era of globalization. Paper

presented at an International Workshop Dialogue for Educational Development at Hiroshima University, Japan.

17. Mehta S. (2016). A Study of Relationship Among Attitudes, Job Satisfaction, Work Motivation and Occupational Stress of Teacher Educators in National Capital Region. https://www.researchgate.net/publication/303280425.
18. Maslack C., & Jackson S. E., (1981) The measurement of experienced burnout * Journal of Occupational Behaviour. Vol. 2.99-113.
19. Mayer, D. (1999). Building teaching identities: Implication for pre-service teacher education. Paper presented to the Australian Association for Research in Education, Melbourne.
20. National Curriculum Framework (2005) (ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟು (2005): NCERT Education, Published in Education.
21. Nolan A. and Sim J. (2011). Exploring and evaluating levels of reflection in pre-service early childhood teachers, Australasian Journal of Early Childhood, vol. 36, no. 3, pp. 122-130.
22. Reddy G.L. and Poornima R. (2012). Occupational Stress and Professional Burnout of University Teachers in South India, International Journal of Educational Planning & Administration. ISSN 2249-3093 Volume 2, Number 2, PP 109-124.
23. Reddy G. L. and Anuradha R. V. (2013) Occupational Stress of Higher Secondary Teachers Working in Vellore District. International Journal of Educational Planning & Administration. ISSN 2249-3093 Volume 3, Number 1 (2013), pp. 9-24.
24. NainaSabherwal, Deeya Ahuja. (2015). A study on occupational stress among faculty members in higher education institutions in pune, SIMS Journal of Management Research Volume No. 1 March.
25. Sahni, M., Deswal, A. (2015). Burnout among Teacher Educators with Respect to Biographical, Psychological and Organizational Variables. International Journal of Management and Social Sciences Research (IJMSSR) ISSN: 2319-4421 Volume 4, No. 1, January 2015 i-Explore International Research Journal Consortium www.irjcjournals.org 1.

26. Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in professions. San Francisco: Jossey –Bass.
27. Shukla A., Trivedi T. (2008). Burnout in Indian Teachers. Asia Pacific Education Review 2008 Vol. 9, No.3, 320-334.
28. Singh, A. (2008). Faving the Challenge of Higher education. In Development Administration: Challenges. New Delhi: APH.
29. Six Seconds Emotional Intelligence Model Page 1 | Article by Joshua Freedman ©Six Seconds | www.6seconds.org.
30. Tilak, J.B.G. (2006). Education: A saga of spectacular achievement and conspicuous failures. In A Kundu (ed.) India: Social Development Report. New Delhi: Oxford University Press.To link to this article: https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154.
31. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and Teacher Education, 23(6), 944–956.
32. Yidana, M B, Lawal R.A. (2015). A Competency-Based Model for Teacher Identity. International Journal of Innovative Research and Development, Vol.4, Issue 4, pages 45-

ಲಲಿತಾ ಭಟ್ : ಬೆಂಗಳೂರಿನ ನಿಮ್ಹಾನ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಎಂ. ಫಿಲ್. (ವೈದ್ಯಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರ) ಹಾಗೂ ಬೆಂಗಳೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದಿಂದ ಪಿಎಚ್.ಡಿ. ಪದವಿ ಪಡೆದಿರುತ್ತಾರೆ. ಕಳೆದ 25 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಚಿಕಿತ್ಸೆ ಹಾಗೂ ಕೌನ್ಸೆಲಿಂಗ್ ಸೇವೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಇವರು ಹಲವು ಸ್ನಾತಕ ಹಾಗೂ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : bhatlalitha@gmail.com

ಬೋಧನೆ ಕುರಿತ ಸಮಗ್ರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ – ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರ

– ಶಿವಶಂಕರ್ ಕಾಂತೇಟಿ ಮತ್ತು
ಎಸ್. ವಿ. ಮಂಜುನಾಥ್

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಬೇಕಾದರೆ ಬೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಮಗ್ರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಯಾವ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕಾಗಿ ಕಲಿಸಬೇಕು? ಯಾವ ವಿಷಯವನ್ನು ಯಾವ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಬೇಕು? ಅದನ್ನು ಕಲಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳಾವವು? ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ–ಆರ್ಥಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಯಾವುದು? ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಇನ್ನಿತರ ಅಂಶಗಳಾವುವು? ಶಿಕ್ಷಕ–ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಂಬಂಧದ ಸ್ವರೂಪ ಹೇಗಿರಬೇಕು? ಈ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳ ನಡುವೆ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವಿದೆಯೇ? ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧ ವಿವಿಧ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತಜ್ಞರ ಸಾಹಿತ್ಯಾವಲೋಕನದ ಮೂಲಕ ಪರಿಶೋಧಿಸುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸದ ಬೋಧನಾ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಕೂಡ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಸಮಗ್ರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಸಬೇಕಾದರೆ ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ವಹಿಸಬೇಕಾದ ಪಾತ್ರದ ಕುರಿತೂ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ನೀತಿನಿರೂಪಕರು, ಸ್ವಯಂ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಜನಸಾಮಾನ್ಯರು, ಹೀಗೆ ವಿವಿಧ ಗುಂಪಿನ ಜನರು, ಬೋಧನೆಯನ್ನು ತಮ್ಮ ತಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದಲೇ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಿರುವುದರಿಂದ ಓರ್ವ ಶಿಕ್ಷಕನ ಮೇಲಿನ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಬಹುವಿಧಗಳಿಂದ ಕೂಡಿವೆ. ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯವೆಸಗಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿವಿಧ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ನೆಲೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಹಾಗೂ ಪರಿಣತಿ ಬೇಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯೆಂದು ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸಿಯೇ ಇಲ್ಲ. ಯಾರು ಬೇಕಾದರೂ ಮತ್ತೊಬ್ಬರಿಗೆ ಬೋಧಿಸಲು ಮತ್ತು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಸಲು ಶಕ್ಯರು; ಇದು ಒಳ ಅರಿವಿನ ಚಟುವಟಿಕೆ, ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಪಡೆದಿದ್ದರೆ ಸಾಕು ಚೆನ್ನಾಗಿ

ಬೋಧಿಸಬಹುದು, ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಯಾರಾದರೂ ಕಲಿಸಬಹುದು, ಕೆಲವು ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿದ್ದಲ್ಲಿ ಉದ್ದೇಶ ಸಾಧಿಸಿದಂತೆಯೇ ಸರಿ - ಇವೇ ಮುಂತಾದ ನಂಬಿಕೆಗಳು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗಿವೆ. ಆದರೆ ಇಂಥ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಅತಾರ್ಕಿಕ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಆಳವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಯಾರಿಗೇ ಆದರೂ ತಿಳಿದಿರುತ್ತದೆ.

ಬೋಧನೆ ಒಂದು ಸಮಗ್ರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ

ಬೋಧನೆ ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ. ಇದು ವಿವಿಧ ಸಹ-ಸಂಬಂಧಿತ ಅಂಶಗಳಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳು, ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ, ವಿವಿಧ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಸರಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಸ್ಪಷ್ಟ ಕಲ್ಪನೆಯೊಂದಿಗೆ ಆಳವಾದ ವಿಷಯಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಇವುಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ. ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆ ಯಾವ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅವಶ್ಯಕ.

ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ಪಷ್ಟ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ, ಅದರಲ್ಲಿನ ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗೀದಾರರಾದ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವರು ಯಾವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಸರದಿಂದ ಬಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ಅರಿತಿರಬೇಕು. ಅಲ್ಲದೆ ತಾನು ಗಳಿಸಿರುವ ವಿಷಯಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಬಳಸುವ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಳವಾದ ಹಿಡಿತ ಸಾಧಿಸಿರಬೇಕಾದದ್ದು ಅವಶ್ಯಕ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಹ-ಸಂಬಂಧವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತಲೇ ಶಿಕ್ಷಕರು 'ನಾವು ಎಂಥವರಾಗಿರಬೇಕು', 'ನಾವು ಏನನ್ನು ಮತ್ತು ಏಕೆ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರಬೇಕು', 'ಯಾವ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯವೆಸಗುತ್ತಿದ್ದೇವೆ' ಹಾಗೂ 'ನಾವು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ದೈನಂದಿನ ವಾಸ್ತವಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆಯೆ' ಎಂಬ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸ್ವ-ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವುದು ಅವರ ನಿರಂತರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ಪಡೆದ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿ ಮೇಲಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತ ಬೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಮಗ್ರ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮೂಡಿಸಲು ಈ ಪ್ರಬಂಧ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಮೂಲಕ 'ಒಳ್ಳೆಯ ಬೋಧನಾ-ಕಲಿಕೆ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕನ ಬಗೆಗಿನ ಇಂಥ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಕಾಣ್ಕೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಸಮಗ್ರ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರ ತಯಾರಿ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಬೀರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನೂ, ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನೂ ಸಹ ಈ ಪ್ರಬಂಧ ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ.

1. ಬೋಧನೆ ಬಗೆಗಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು

1.1. ಬೋಧನೆ ಒಂದು ಏಕೀಕೃತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲ

ಬೋಧನೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೇ ನಡೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ ಅದನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವುದು ಕಷ್ಟ. ಯಾವುದೇ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ವಿವರಣೆಯಿಂದ, ಅದು ಎಷ್ಟೇ ನಿಖರ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವಾಗಿದ್ದರೂ, ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಹಿಡಿದಿಡಲಾಗದು. ಬೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಮಗೆ ವಿವಿಧ ಚಿಕ್ಕ ಘಟಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳಾಗಿ ಕಾಣಸಿಗುತ್ತವೆ. ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದರಿಂದ ಮೊದಲುಗೊಂಡು ಯಾವ ವಿಧದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಹುದೆಂದು ಆಯೋಜಿಸುವವರೆಗಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವುದು, ವಿವರಿಸುವುದು, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು, ಬರೆಯುವುದು, ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದು, ಮಾಡಿ ತೋರಿಸುವುದು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು, ಮುಂತಾದುವು ಬೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿವೆ. ಅನ್ವೇಷಣೆ, ಆವಿಷ್ಕಾರ, ಸಂಶೋಧನೆ, ಮರಳಿ ಯತ್ನವ ಮಾಡುವಂಥ ಸ್ವತಂತ್ರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಹ ಬೋಧನೆಯೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆ / ಘಟಕವನ್ನು ಬೋಧನೆಯೆಂದು ಕರೆಯಬಹುದೆ? ಅಥವಾ ಬೋಧನೆ ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿದೆಯೇ? ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ, ಆಪ್ತ ಸಮಾಲೋಚನೆ, ದಾರಿ ತೋರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅನುಕೂಲಿಸುವುದು ಇವೇ ಮುಂತಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಬೋಧನೆಯ ಅರ್ಥವೈಶಾಲ್ಯತೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಡುತ್ತವೆಯೇ? ಎಂದು ಕೇಳಿಕೊಂಡಾಗ 'ಇಲ್ಲ' ಎಂದೇ ಉತ್ತರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನಾವು ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಪರಿವೀಕ್ಷಿಸಿದರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿ ಸಾಧಿಸಲು ಬೋಧನೆಯು ಸಂದರ್ಭ ಮತ್ತು ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ವಿವಿಧ ರೂಪಗಳನ್ನು ತಾಳುತ್ತವೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ.

ಆದ್ದರಿಂದ ಬೋಧನೆ ಏಕೀಕೃತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲ. ಒಪ್ಪಿತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಗಾಗಿ ಇಡಿಯಾಗಿ ಸಂಘಟಿತವಾಗಿರುವ ಹಲವಾರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಸಮಗ್ರ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿದೆ.

1.2. ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ

ಬೋಧನೆಯು ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಮೊದಲು ನಾವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಗತ್ಯ. ಕಲಿಕೆ ಬೋಧನೆಯ ಕೇಂದ್ರವಾಗಿದ್ದರೂ, ಮೂಲದಲ್ಲಿ ಈ ಎರಡರ ಮಧ್ಯೆ ಕೆಲವು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿವೆ. ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ (ಅಂತರ್ಗತವಾದ) ಕಲಿಯುವ ಅಂತಃಶಕ್ತಿಯೊಂದಿಗೇ ಹುಟ್ಟುತ್ತಾರೆ. 2005ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಮೊದಲನೆ ಅಧ್ಯಾಯವೂ ಇದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆ, ಇಂದ್ರಿಯಗಳು ಮತ್ತು ದೇಹಾಂಗಗಳ ಬಳಕೆ,

ಬೇರೊಬ್ಬರ ಅನುಕರಣೆ ಇವುಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಔಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಸೇರುವ ಮುನ್ನವೇ ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕಲಿತಿರುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ ಇದರರ್ಥ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಲ್ಲದೆಯೇ ಹಲವು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿತಿರುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆ, ಕಾಲೇಜಿನಿಂದ ನಿರ್ಗಮಿಸಿದ ನಂತರವೂ ನಾವು ಕಲಿಯುತ್ತೇವೆ. ಇದರಿಂದ ಕಲಿಕೆ ಉಂಟಾಗಬೇಕಾದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಾದದ್ದಲ್ಲ ಎಂಬ ನಿರ್ಣಯಕ್ಕೆ ನಾವು ಬರಬಹುದು. ಕುಟುಂಬ, ಸಮಾಜಗಳ ತಕ್ಷಣದ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿರುವುದರಿಂದ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಇಲ್ಲವೆ ಅರಿವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಎಷ್ಟೊಂದನ್ನು ಕಲಿತು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗಿರುವಾಗ ಬೋಧನೆ ಏಕೆ ಬೇಕು? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆ ಉದ್ಭವಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಆಗುವ ಈ ರೀತಿಯ ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಕಲಿಕೆ ಎಳೆಯ ಮಗು ತನ್ನ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಾಗೂ ಹತ್ತಿರದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದುಕಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸಿ ಅದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ನೆರವಾಗಬಲ್ಲುದಷ್ಟೇ. ಆದರೆ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾಗಿ ಬದುಕಲು ಬೇಕಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಈ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆ ಸಾಕಾಗುವುದು? ಪಲ್ಲಟಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಶೋತ್ತರಗಳು, ಕೌಟುಂಬಿಕ ಸಂರಚನೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಶಯ ಮತ್ತು ತಕ್ಷಣದ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಆದ್ಯತೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆ, ಹೊಸ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಬಹು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಆಕ್ರಮಣಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗಿರುವ ಇಂದಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಮಾನಸಿಕ ಸ್ಥಿತಿ – ಗತಿಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯೂ ವಿವಿಧ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಿದೆ. ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಈ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಗೆ ಯೋಜಿತ ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ನೆರವು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಇನ್ನೊಂದು ಪ್ರತಿಕೂಲತೆ ಏನೆಂದರೆ ಈ ಬಗೆಯ ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನ್ಯಾಯಯುತ, ಉಚಿತ, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಾಧಾರಿತ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ ಅನುದ್ದೇಶಿತ ಕಲಿಕೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಬಹುದು. ಆದರೂ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಬೋಧನೆಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಗಳೂ ಕಟ್ಟುಪಾಡುಗಳೂ ಇರಲಾರದು. ಹಾಗಾಗಿ ಅಂತಹ ಬೋಧನೆ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗೆ ತನ್ಮೂಲಕ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅನುಕೂಲ ಅಥವಾ ಬಹುತೇಕ ಅನಾನುಕೂಲವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು. ಅನೌಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಚಟಗಳು, ಇಷ್ಟ ಅನಿಷ್ಟಗಳು, ಪೂರ್ವಗ್ರಹಗಳು ಮತ್ತು ಪಡಿಯಚ್ಚುಗಳು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಪೂರ್ವಗೊತ್ತುಪಾಡುಗಳಾಗಿ (pre-conditionings) ಅತ್ಯಂತ ಬಲಿಷ್ಠವಾಗಿ ಬೇರೂರಿ ಭವಿಷ್ಯತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಅವುಗಳ ಪ್ರಭಾವದಿಂದ ಹೊರಬರುವುದು ದುಸ್ತರವಾಗುವುದೆಂದೂ ತೋರುತ್ತದೆ.

ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಯಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಈಡೇರಿಸಲು

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಪಠ್ಯಸೂಚಿ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಂತಹ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಲಭ್ಯವಿದ್ದು ಅವು ಅನಾನುಕೂಲತೆಯ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಔಪಚಾರಿಕ ಬೋಧನೆಯ ವ್ಯಾಪಕತೆ ವಿಶಾಲವಾದದ್ದು ಮತ್ತು ಒಂದು ನಿಖರ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂಥದ್ದು. ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೆಲವು ಮೂಲಭೂತ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಅಮೂರ್ತವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಂತೋಷದಾಯಕ ಜೀವನ ನಡೆಸಲು ಮತ್ತು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಕೆಲವು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾ: ವಾಸ್ತವ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು (Real Numbers), ಕಾಂತೀಯತೆ (Magnetism), ಪೈಥಾಗರಸ್ ಸಿದ್ಧಾಂತ (Pythagoras Theorem), ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ (Justice and Democracy). ಕಾಲಾನುಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಈ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸತ್ಯಗಳನ್ನರಿಯಲು ಅನೇಕರು ತಮ್ಮ ಶ್ರಮವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಎಳೆಯ ಮಗು ಔಪಚಾರಿಕ ಬೋಧನೆಯ ನೆರವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಸ್ವ–ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ವಿಧಾನದ ಮೂಲಕವೇ ಸಹಜವಾಗಿ ಈ ಎಲ್ಲ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆಯೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಅತ್ಯಂತ ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ. ಈ ರೀತಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರೂ ಇವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸಾವಿರ ವರ್ಷಗಳೇ ಆಗಬಹುದು. ಅಷ್ಟೊಂದು ದೀರ್ಘಸಮಯ ಕಾಯುವಷ್ಟು ಅವಕಾಶ ಎಲ್ಲಿದೆ? ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಲು ಔಪಚಾರಿಕ ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮಹತ್ವದ ಸ್ಥಾನ ಪಡೆಯುತ್ತದೆ.

1.3. ಬೋಧನೆ ನೈಪುಣ್ಯತೆ (ಮಾಸ್ಟರಿ) ಸಾಧಿಸಬಯಸುವ ಒಂದು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಕ್ರಿಯೆ

ಮನುಷ್ಯ ಪರಿಪಕ್ವನಾಗುವ ಹಂತದಲ್ಲೇ ಸಹಜವಾಗಿ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ನಡತೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಇತರ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಕಲಿಕೆಯೆಂದು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಲವು ಚಿಂತಕರು ಔಷಧಗಳಿಂದಲೂ ನಡತೆಯನ್ನು ತಿದ್ದಬಹುದೆಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ ಕೆಲವು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು ಅವನ್ನು ಸೂಕ್ತ ಸಾಧನೆಯತ್ತ ಮುನ್ನಡೆಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಕಲಿಕೆಯನ್ನುಂಟು ಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದಲೇ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಕ್ರಿಯೆ / ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ / ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಅದು ಆಕಸ್ಮಿಕವಾಗಿ ಸಂಭವಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿರದೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಲಿಕೆ ಏನಾಗಿರಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಗೊತ್ತುಪಡಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಕಲಿಕೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಯ ಉದ್ದೇಶವನ್ನೇ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಯಶಸ್ಸು ಹೊಂದಬೇಕಾದರೆ ಕಲಿಕೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ನೈಪುಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿರಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನೈಪುಣ್ಯತೆ ಪಡೆದಿರುವುದೆಂದರೆ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಪ್ರಮಾಣಿತ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಮುಟ್ಟಿದಂತೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬ ಏನನ್ನಾದರೂ ಕಲಿತಿದ್ದಾನೆಂದರೆ ಆತ ಕಲಿತಂಥದ್ದು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರಮಾಣಿತ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿಯೇ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೂಲಕ ಈ

ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ವಿವೇಚನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಹೊರತಾಗಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕಾ ನೈಪುಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಬಹುತೇಕ ಪಡೆಯಲಾಗದು. ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಅಗತ್ಯ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮಾಪಕಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯಿರುವವರು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸಬೇಕು. ಮೇಲಿನ ವಾದದಂತೆ ಔಪಚಾರಿಕ ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಾಗಿದೆ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತಿರುವವರು ಇದನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ತಿಳಿದಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

1.4. ಶಿಕ್ಷಿತರನ್ನಾಗಿಸುವ ಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಬೋಧನೆ

ಭವಿಷ್ಯದ ಪ್ರಜೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಲಾಭರಹಿತ ಇಲ್ಲವೆ ಲಾಭೋದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸರ್ಕಾರಿ, ಖಾಸಗಿ ಮತ್ತು ಧಾರ್ಮಿಕ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಶೀಲವಾಗಿರುವುದನ್ನು ನಾವು ನೋಡಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಔಪಚಾರಿಕವಾಗಿಯಾಗಲಿ ಅನೌಪಚಾರಿಕವಾಗಿಯಾಗಲಿ ಕಲಿಕಾಂಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉದ್ದೇಶದಂತೆ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಜೋಡಣೆ ಹೇಗೆ ಮಾಡಬೇಕೆಂತಲೋ ಇಲ್ಲವೆ ಯಾವುದಾದರೊಂದು ಆಚರಣೆ ಅಥವಾ ಪ್ರಯೋಗದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು. ಇಲ್ಲಿಯೂ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಕಲಿಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಬೋಧನೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಈ ಎಲ್ಲ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನೂ ಅನುಕೂಲಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆ ಶಿಕ್ಷಿತರನ್ನಾಗಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಜಾರಿಯಲ್ಲಿದೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆಯೇ?

ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಿತರನ್ನಾಗಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೆಂದು ಯಾವುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತೇವೋ ಅದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರೇಪಿತವಾಗಿರಬೇಕು. ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ 'ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆ'ಯ (ಏನಾಗಿರಬೇಕೋ ಹಾಗಿದ್ದರೆ ಚೆನ್ನ ಎಂಬ) ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಮನುಷ್ಯರು (ತಮ್ಮ ಸ್ವಭಾವ, ಅಂತಃಸ್ಸತ್ವ ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯತೆಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ) ಹೀಗಿರಬೇಕು ಎಂಬ ನಮ್ಮ ಪರಿಗಣನೆಗೆ ಮತ್ತು ಯಾವ ರೀತಿಯ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ನಾವಿರಬೇಕೆಂಬ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿದೆ.

ಇತರರನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿತರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವುದೆಂದರೆ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಬ್ಬರೂ ಪರಸ್ಪರ ಯೋಜಿತ ಮತ್ತು ಸುಸ್ಥಿರ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಮನಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಅಣಿಗೊಳಿಸುವ ಗುರಿಯೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. 2005ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಪ್ರಕಾರ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆಯೆಂದರೆ – ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ಇತರರ ಕ್ಷೇಮ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಯಿಂದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವುದು, ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ವಿವೇಚನಾಯುತವಾಗಿ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು; ಕಲಿಯಲು ಕಲಿಯುವುದು, ಕಲಿತದ್ದನ್ನು ತ್ಯಜಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಮರುಕಲಿಯುವುದು, ಹೊಸ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುವುದು, ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು, ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳಾದ ಸಮಾನತೆ, ನ್ಯಾಯ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ಧರ್ಮನಿರಪೇಕ್ಷತೆ, ಮಾನವ ಘನತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಗೌರವ – ಇವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಈ ರೀತಿಯ ಮನಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತು ಗುಣಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಅಗತ್ಯ ಜ್ಞಾನ, ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಹಲವು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ (ಓದು, ಬರಹ ಮತ್ತು ಸಂವಹನ), ತನ್ನನ್ನು ಮತ್ತು ಸುತ್ತಲಿನ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಗ್ರಹಿಕೆ, ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮತ್ತು ತಾರ್ಕಿಕ ಆಲೋಚನೆ, ಪರಸ್ಪರತೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಇತರ ಮನುಷ್ಯರೊಡನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಕೃತಿಯೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡು ಸಂವಹಿಸುವುದು, ಮುಂತಾದುವು. ಶಿಕ್ಷಿತನಾಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅದರ ಅಂತಿಮ ಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬದುಕುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಗಳಿಸಿರುವ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಮುಂದೆಯೂ ಹೀಗೆ ಬಾಳುವುದನ್ನು ಕಲಿತಿರುವ ಬಗ್ಗೆ ಖಾತರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಪರಿಣತಿ ಅಥವಾ ಕೌಶಲವನ್ನು ಗಳಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ ಹೊಂದಿ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಆತ ಕಾಣಿಕೆ ಸಲ್ಲಿಸಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಿಳಿಯಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಬೋಧನೆ ಶಿಕ್ಷಣವಾಗಬಲ್ಲುದು.

ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಉದ್ಭವಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನೆ – ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಮನಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡು ಅದರಂತೆಯೇ ಬದುಕುವುದನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವ ಬೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಯಾವ ಬಗೆಯದಾಗಿರಬೇಕು? ಈ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶ ಏನಾಗಿರುತ್ತದೆ? ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಇಚ್ಛೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ? ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಅರಿವು, ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಯಾವ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪೋಷಿಸುತ್ತದೆ? (ಸಂಕುಚಿತ, ಸ್ವಾರ್ಥ, ವಿನಾಶಕಾರಿಯೇ ಅಥವಾ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆಯ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿದೆಯೇ?) ಯಾವ ರೀತಿಯ ವಿಧಾನಗಳು ಸೂಕ್ತ? ಇವನ್ನು ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಲೇ ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಇತರ ಮೂಲಭೂತ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸೋಣ.

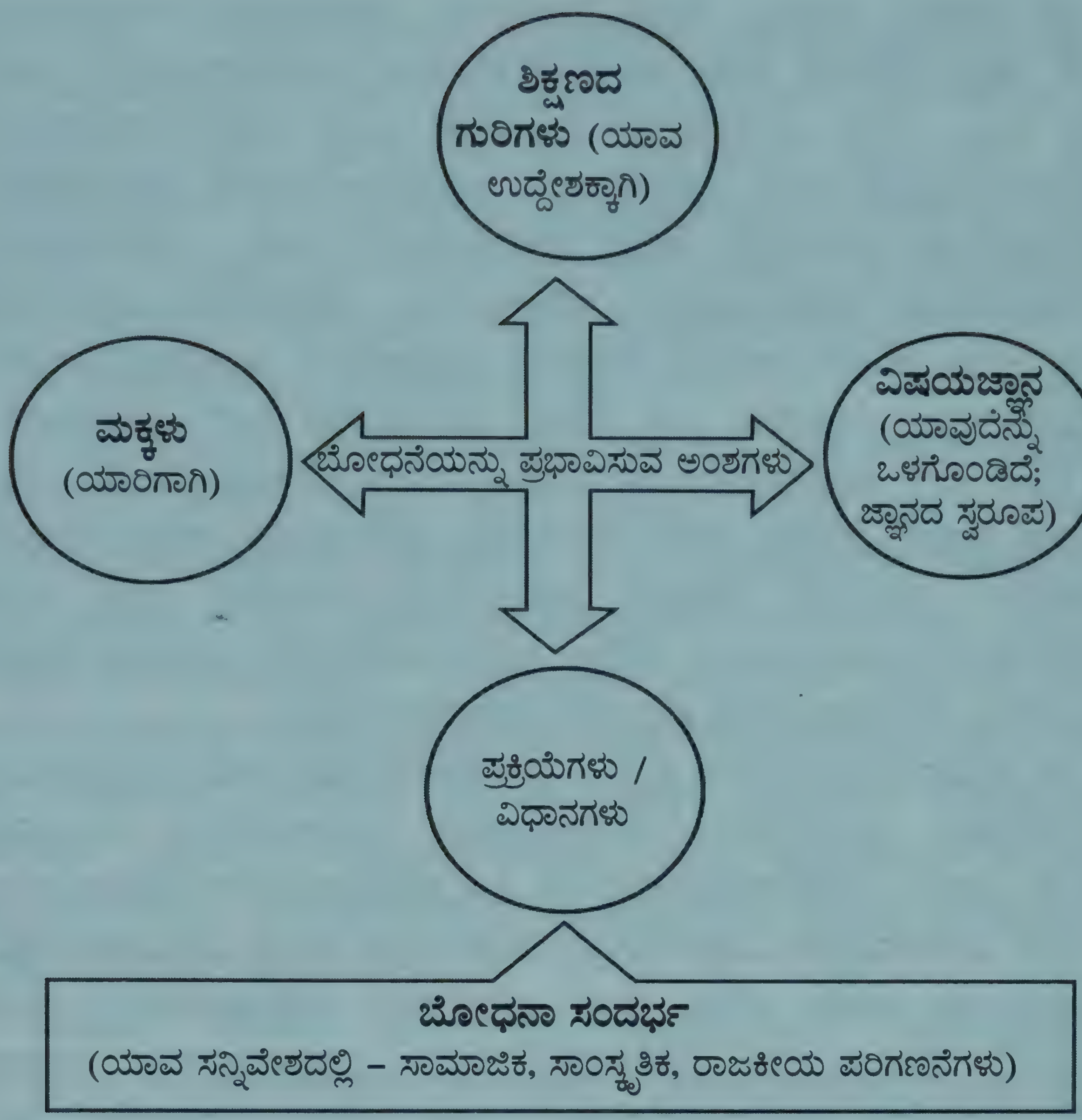
ಮುಂದಿನ ಚರ್ಚೆ ಬೋಧನೆಯ ಮೂಲಭೂತ ಅಂಶಗಳಾದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳು, ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳು, ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಭಾವ ಮತ್ತು ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಇವುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಹ–ಸಂಬಂಧದತ್ತ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಹರಿಸುತ್ತದೆ.

2. ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಅಂಶಗಳು

ಬೋಧನೆಯ ಸಮಗ್ರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ಬಿಂಬಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಇದರಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಅಂಶವನ್ನೂ ಹಾಗೂ ಈ ಅಂಶಗಳ ನಡುವಿನ ಸಹ–ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಪ್ರಬಂಧದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಕೂಲಂಕಶವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

2.1. ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳು ಮತ್ತು ವಿಷಯಜ್ಞಾನದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ

ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಾಧಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರತಿಫಲಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯ. ಮೇಲೆ ಚರ್ಚಿಸಿದ ಗುರಿಗಳಾದ



ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಇತರರ ಕ್ಷೇಮ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಯಿಂದ ಸ್ಪಂದಿಸುವುದು, ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ ಮತ್ತು ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳಾದ ಸಮಾನತೆ, ನ್ಯಾಯ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ಧರ್ಮನಿರಪೇಕ್ಷತೆ, ಮಾನವ ಘನತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಗೌರವ; ಇಂಥ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ವಿವೇಚನಾಯುತವಾಗಿ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವುದು; ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಕೃತಿಯೊಂದಿಗೆ ಸೌಹಾರ್ದಯುತವಾಗಿ ಬಾಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು – ಇವು ಶಾಲೆಯ ಎಲ್ಲ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೂಲ ಬಿಂದುವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ದೈನಂದಿನ ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಭಾಷೆ, ಗಣಿತ, ವಿಜ್ಞಾನ, ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುತ್ತೇವೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಏಳುತ್ತವೆ:

ವಿವಿಧ ಜ್ಞಾನ ಶಾಖೆಗಳಿಂದ ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಮೂಲಕ ಶಾಲೆಗಳು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೇ?

ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಅಥವಾ ಗಣಿತದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ ಜೀವನಮಾರ್ಗವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದೇ?

ಒಂದು ವಿಷಯದೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡರೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗದೆಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೂ ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕಲಿಸುವ ಮೂಲಕವಾದರೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತೇವೆಯೇ?

ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಬದಲಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಲು ಬೇರೇನನ್ನಾದರೂ ಮಾಡಬೇಕೆ?

ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳನ್ನೂ ಉತ್ತಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುವ ಮೂಲಕವಷ್ಟೇ ನಾವು ಗುರಿ ಸಾಧಿಸಲಾರೆವು. ಇದು ನಿಜವಾಗಿದ್ದರೆ ಈ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿದವರಿಂದ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ನಾವು ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದೆವು. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಹಾಗಾಗಿಲ್ಲ.

2011ರಲ್ಲಿ ವಿಪ್ರೊ ಮತ್ತು ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನಿಶಿಯೇಟಿವ್ಸ್ ದೇಶದ ಐದು ಮಹಾನಗರಗಳ ಹಲವು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ 23,000 ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಅಂಶಗಳು ಹೊರಬಂದವು:

4, 6 ಮತ್ತು 8ನೇ ತರಗತಿಗಳ ಶೇ. 43ರಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಲ್ಲ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಹೆಂಗಸರಿಗೇ ಕೊಡಬೇಕೆಂದು ನಂಬಿದ್ದರು.

ಶೇ. 50ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೆಲವು ಧರ್ಮಗಳು ಹಿಂಸೆಯನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವುವು; ಮತ್ತು ಇತರ ಧರ್ಮದವರನ್ನು ಮದುವೆಯಾಗಬಾರದು ಎಂಬಂಥ ಧಾರ್ಮಿಕ ಪೂರ್ವನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು.

ಶೇ. 60ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಕ್ಕಳು ಗುಳೆ ಬಂದವರು ಮತ್ತು ಇತರ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದವರ ಬಗ್ಗೆ ತಾರತಮ್ಯ ಭಾವನೆ ಹೊಂದಿದ್ದರು.

ಕಸ ವಿಲೇವಾರಿ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ ಬಗೆಗಿನ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು 8ನೇ ತರಗತಿ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ 4ನೇ ತರಗತಿ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದರು. (ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ 8ನೇ ತರಗತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವ್ಯಾಪಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು ಅವಕಾಶ ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಅವರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಅರಿವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕಾಗಿತ್ತು).

ಈ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಗಮನಿಸಿದರೆ ಲಿಂಗ ಸಮಾನತೆ, ವಿವಿಧ ಧರ್ಮಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗೌರವ ಭಾವನೆ, ಮೌಲ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಬದ್ಧತೆ, ಪರಿಸರ ಕಾಳಜಿ – ಇವು ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿದ್ದರೂ ಶಾಲೆಯ ದೈನಂದಿನ ಬದುಕಿನ ಭಾಗವಾಗಿ ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗದಿರುವುದು ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ನೆಲೆಯೂರಿದ ಇಂಥ ಮನಸ್ಥಿತಿಗೆ ಪ್ರೇರಕವಾಗುವ ಕಾರಣಗಳು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಇರುವುದು ಸತ್ಯ. ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಥವಾ ಪಠ್ಯವೊಂದೇ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತರುತ್ತದೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಅತಿ ಎನಿಸಬಹುದು. ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಸಮಯ ಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಒಪ್ಪತಕ್ಕದ್ದು. ಆದರೆ ಬದಲಾವಣೆಯ ವೇಗವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಯೋಚಿಸಿ ಅಗತ್ಯ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಬೇಕಾದದ್ದು ಅವಶ್ಯಕ.

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿತಿರುವ ಅಂಶಗಳು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಅಥವಾ ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಸುಧಾರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರದಿದ್ದರೆ, ಅದನ್ನು ಸುಮ್ಮನೆ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯದ ಅಂಶವಾಗಿ ಕಲಿಸುವ ಗೋಜಿಗೆ ಏಕೆ ಬೀಳಬೇಕು?

ವಿಷಯಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕೇವಲ ಪರೀಕ್ಷಾ ವಿಷಯಗಳಾಗಿ ಕಲಿಸಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಉರುಹಚ್ಚಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂಕ ಪಡೆಯುವ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಅವರನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸುವ ಬದಲು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳ ವಿಶಾಲ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಇವನ್ನು ನೆಲೆಗೊಳಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ಗಮನ ಹರಿಯಬೇಕು. ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅಂತಸ್ಸತ್ವವನ್ನು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸಿ, ಆತ / ಆಕೆ ವಿವಿಧ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಒರೆಗೆ ಹಚ್ಚಿ, ಬೇರೆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಇವು ಯಾವ ರೀತಿ ಸಹ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ ಯಾವ ಪರಿಣಾಮಗಳುಂಟಾಗಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ತಾರ್ಕಿಕ ತಳಹದಿಯಲ್ಲಿ ವಿವೇಚಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕು.

ವಿಷಯ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಮಗ್ರ ಹಾಗೂ ವಿಶಾಲ ದೃಷ್ಟಿಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಿ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಹುದೆಂದು ಆಧುನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವೇತ್ತರು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಯೋಜನಾ ವಿಧಾನ, ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆ, ಉತ್ಪಾದಕ ಚಟುವಟಿಕೆ ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆ – ಇವು ಇದಕ್ಕೆ ಕೆಲವು ಉದಾಹರಣೆಗಳು. ಈ ಮೂಲಕ ಎಲ್ಲ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೂ ವೀಕ್ಷಣೆ, ಅನುಭವ, ಪ್ರತಿಫಲನ ಕ್ರಿಯೆ, ಸಹಯೋಗ ಮತ್ತು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನೆಲೆಗೊಳಿಸಿ ಸಮರ್ಥಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ.

ಜ್ಞಾನ ಸೃಷ್ಟಿ ಮತ್ತು ಅರ್ಥ ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ನೆರವಾಗಬೇಕು. ಈ ರೀತಿಯ ವಿಶಾಲಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಿದಾಗ ಜ್ಞಾನ ಕೇವಲ ಉತ್ಪನ್ನವೆಂಬ ಸಂಕುಚಿತ ಅರ್ಥದಲ್ಲಲ್ಲದೆ ಆಳದಲ್ಲಿ ಅದು ಹೇಗೆ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುತ್ತದೆ, ಆಯೋಜನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬಳಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಹಿಂದಿನ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದಕ್ಕೆ ನಮ್ಮನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುತ್ತದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಮನಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಮೇಲಿನ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಿಂದ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಗೆ ವಿಷಯಾಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಬೋಧಿಸಿದರಷ್ಟೇ ಸಾಕೇ? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆ ಏಳುತ್ತದೆ. ಯಾವ ರೀತಿಯ ವಿಷಯ ಬೋಧನೆ ಸಮಾನತೆ, ನ್ಯಾಯ, ಸಂವೇದನೆಗಳಂಥ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮೂಡಿಸಬಲ್ಲದು? ಎನ್ನುವುದು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುತ್ತದೆ.

2.2. ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ

"ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗದು, ಅವನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು" ಎಂದು ಹಲವು ಶಿಕ್ಷಣವೇತ್ತರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಕೇವಲ ವಿಷಯ ಬೋಧನೆಗಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಇತರ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೂ ಒತ್ತು ನೀಡಬೇಕೆಂದು ಈ ಮಾತು ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಹೇಳಿದಂತಿದೆ. ನಿಜ ಜೀವನದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು

ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗಿಸುವುದು, ಸ್ವ-ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮತ್ತು ಸ್ಫೂರ್ತಿ ನೀಡುವುದು, ಪೂರಕ ತರಗತಿಕೋಣೆ ಸಂಸ್ಕೃತಿ, ಶಿಕ್ಷಕ-ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ನಂಟು, ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣ, ಶಿಕ್ಷಕನ ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳ ಕುರಿತು ಶಾಲೆಯ ಬದ್ಧತೆ, ಪೋಷಕರನ್ನು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಮುಂತಾದವು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿವೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದುವ ಪದಗಳು ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳ ನಿಜ ಅರ್ಥವನ್ನು ಸ್ವಂತ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ತಂದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಈ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ನೆರವಾಗಬೇಕು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳ ಕುರಿತಾದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು ಪೊಸಿಷನ್ ಪೇಪರ್ ಸಹ ಮಗುವಿನ ಶಾಲಾ ಜೀವನದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಈ ರೀತಿ ಸಮಗ್ರ ಅನುಭವವನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸಬೇಕೆಂದು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದೆ; ಆ ಮೂಲಕ ಸಮಾಜದ ಒಬ್ಬ ಸಕ್ರಿಯ, ಉತ್ಪಾದಕ, ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತ ಮತ್ತು ಸಂವೇದನಾಶೀಲ ಪ್ರಜೆಯಾಗಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

2.2.1. ಸಾಮೂಹಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಬೋಧನೆ

ಓರ್ವ ಶಿಕ್ಷಕ, ಆತ ಎಷ್ಟೇ ಉತ್ತಮನಾಗಿದ್ದರೂ, ಮೇಲಿನ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಆತನೊಬ್ಬನೇ ಹಲವು ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಆತನೊಬ್ಬನೇ ಒದಗಿಸಿಕೊಡುವನೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವಲ್ಲ. ಹಾಗಾದರೆ ಈ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಗೆ ಯಾರು ಹೊಣೆಯಾಗಬೇಕು ಮತ್ತು ಯಾವೊಂದು ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನ ಸ್ವತಂತ್ರ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಸುತ್ತದೆ? ಉತ್ತರ ಸರಳ; ಅದು ಶಾಲೆಯೇ. ಶಾಲೆಯೇ ಸಮಗ್ರ ವಿಧಾನದ ಮೂಲಕ ಅವಶ್ಯಕ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬಲ್ಲದು ಎಂದು ಗುರುತಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಅಲ್ಲದೆ, ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಉದ್ದೇಶ ಮತ್ತು ಸಮಾನ ಅರ್ಥವನ್ನು ಶಾಲಾ ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯರಲ್ಲಿ ಮೂಡಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆ ಅಂಕ ಗಳಿಸಬೇಕೆಂದು ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಲು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ; ಮತ್ತೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಕಲಿಕೆಗೇ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ನೀಡಿ; ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮನೆಗೆಲಸ ನೀಡಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಸಲುಗಿ, ಕಲಿಕಾ ಪಯಣದಲ್ಲಿ ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ; ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ವಿಮುಖರಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನೂ ಅಲ್ಲಗಳೆಯಲಾಗದು.

ಆದ್ದರಿಂದ ಒಂದೇ ಧ್ವನಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಆಡಳಿತ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನುಂಟುಮಾಡಲು ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಿ ಜೊತೆಗೂಡಿ ಶ್ರಮಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ.

2.2.2. ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಬೋಧನೆ

ಆರ್. ಎಸ್. ಪೀಟರ್ಸ್ ಹೇಳುವಂತೆ "ಶಿಕ್ಷಣ ಮನಸ್ಸುಗಳ ಸಮಾಗಮವಲ್ಲ; ಅದೊಂದು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮುಖಾಮುಖಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ." ಅಧ್ಯಾಪಕನಿಗೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ

ಗುರಿಗಳು, ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನ, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಇರಬಹುದು; ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕ–ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಂಬಂಧ ಹಾಗೂ ಸಂವಹನ ಆರೋಗ್ಯಕರವಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಫಲಿತವನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗದು. ಮಕ್ಕಳ ಬಗೆಗಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾಳಜಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರೂರಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ–ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಸಂಬಂಧ ಬೋಧನಾ–ಕಲಿಕೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರಲು ಸೂಕ್ತ ವಾತಾವರಣ ನಿರ್ಮಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ.

ಆದರೆ ಪ್ರತಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ 30ರಿಂದ 40 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿದ್ದು, ಶಿಕ್ಷಕ 40–45 ನಿಮಿಷಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯದ ಪಾಠವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕೆಂತಲೂ ಮತ್ತು ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಸೂಚಿಯನ್ನು ಇಂತಿಷ್ಟೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮುಗಿಸಬೇಕೆಂದೂ ವಿಧಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಸಂಬಂಧ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ ನೆಲೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ದೃಢವಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗದು. ಅನೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ – ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಕ್ಕೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಡೆಯ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ.

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು 2005 ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಮಗು ಸ್ನೇಹಿ ಶಾಲೆ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ರಚನಾವಾದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುತ್ತವೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವಾಗಲು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ–ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳು, ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಮನೋ ಇಂಗಿತಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ನಿಕಟ ಪರಿಚಯವಿದ್ದಲ್ಲಿ ಆತ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಯೋಜಿಸಲು ಸಹಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ. "ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳೊಂದಿಗಿನ ಸಂಬಂಧಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅಮೂಲ್ಯ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಕಲೆ ಹಾಕಿ ಆ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ."

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗಿನ ಶಿಕ್ಷಕನ ಔಪಚಾರಿಕ ಮತ್ತು ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಒಡನಾಟ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ವರ್ತನೆಯ ಮೇಲೆ ದೊಡ್ಡ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಪಾರ್ಕರ್ ಪಾಮರ್ ಪ್ರಕಾರ, "ನಾವೇನಾಗಿರುತ್ತೇವೋ ಅದನ್ನೇ ಬೋಧಿಸುತ್ತೇವೆ." ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮಗೆ ಕಲಿಸಿದ್ದನ್ನಲ್ಲದೆ ಬೇರೆಯ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕನ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ, ಮನೋಭಾವ, ಮೌಲ್ಯಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಮನೋಗತ ಮುಂತಾದವು. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ, ಗೌರವ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಯ ಭಾವದಿಂದ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡರೆ ಪರಸ್ಪರ ಆಪ್ತಭಾವ ಏರ್ಪಟ್ಟು, ಮಕ್ಕಳು ಅವರ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು, ಬೇಗುದಿ–ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಾದ ಸಂವಹನ ಮತ್ತು ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಈ ಕಾರಣದಿಂದಲೇ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣಾ ದಾಖಲೆಗಳು, ತರಗತಿ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ

ಪರಿಸರದಲ್ಲೇ ಆರೈಕೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಬೇಕು ಎಂದು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತವೆ. ಇತರರ ವರ್ಣ, ಜಾತಿ, ಧರ್ಮ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಮಗು ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಕಾಣುತ್ತದೆ, ನಿಜ. ಪ್ರಯಾಸವಿಲ್ಲದೆ ಅವರೊಂದಿಗೂ ಸಮಾನತೆಯಿಂದ ಬೆರೆಯುವ ಗುಣವನ್ನು ಮಗುವಿಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕು. ಇದು, ತರಗತಿಯ ಹೊರಗೂ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಹಾಯಹಸ್ತ ಚಾಚುವ ಉದಾರತೆ ಮತ್ತು ಬಯಕೆಯನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅದೇ ಉದಾರತೆಯನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿರುವ ತನಗಿಂತ ಕಿರಿಯರಿಗೂ, ವಿಕಲಚೇತನರಿಗೂ ಹಾಗೂ ಅಪರಿಚಿತರಿಗೂ ವಿಸ್ತರಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮೂಹಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಪೋಷಿಸಿದಾಗ ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣ ಪರಸ್ಪರ ಮಾನವೀಯತೆ ಹಾಗೂ ಸಂಪೋಷಣೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಹೊಮ್ಮಿಸುತ್ತದೆ."

ಶಿಕ್ಷಕನ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆಯಾಮದಲ್ಲಿ ಅವ್ಯಕ್ತವಾಗಿ ಅಡಗಿರುವ ಎಲ್ಲ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಭಾಷೆಯ ಮುಖೇನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ತಿಳಿಸಲಾಗದು ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಇತರರೊಂದಿಗಿನ ಹಲವು ಒಡನಾಟಗಳಿಂದ ಮನುಷ್ಯರು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಹೊಂದುತ್ತಾರೆ. ಸುಪ್ತ ಜ್ಞಾನದ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ವರ್ಗಾವಣೆಯಾಗಬೇಕಿದ್ದರೆ ವಿಸ್ತೃತ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಪರಿಚಯ, ನಿರಂತರ ಸಂವಹನ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇದು ಶಿಕ್ಷಕ–ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿಸಲು ಪ್ರಸ್ತುತ.

3. ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸದ ಬೋಧನಾ ಸಂದರ್ಭಗಳು

3.1. ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ

ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅನೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ತರಬೇತಿಗೆ ಹೋಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ತರಬೇತಿಯ ಮೂಲಕ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಯಂತೆ ನಿಗದಿತ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ ಪ್ರಕಾರ ಯಾವುದಾದರೊಂದು ಕೌಶಲವನ್ನು ಕಲಿಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಗುರಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕೌಶಲ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ತಿಳಿದವರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಪೂರ್ವನಿರ್ಧರಿತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪಾಲಿಸಿ, ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯಲ್ಲೇ ಇದನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದಾಗಿದೆ. ಉದಾ. ಕಾರು ಚಾಲನೆ, ಅಡಿಗೆ ಮಾಡುವುದು, ಮುಂತಾದವು. ಅದೇ ರೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶುದ್ಧ ಬರವಣಿಗೆ ಅಥವಾ ಮಗ್ಗಿ ಕಲಿಯುವುದು ಯಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿ ಪುನರಾವರ್ತಿತವಾದರೆ ಈ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರುತ್ತವೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಲ್ಲದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಕಾರು ಚಾಲನೆಯ ತರಬೇತಿ ನೀಡುವುದರಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿದೆಯೇ? ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಲ್ಲದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಕಾರನ್ನು ಚಲಿಸಲು ಕಲಿತು ರಸ್ತೆಯಲ್ಲಿ ಓಡಿಸಲಾಗುವುದಕ್ಕೆ ತರಬೇತಿ ಸೀಮಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಅದು ಒಳ್ಳೆಯ ತರಬೇತಿಯಾದರೆ ಬಹುಶಃ ಕಾರು ಕೆಟ್ಟುಹೋದಾಗ ಅದನ್ನು ರಿಪೇರಿ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ರಸ್ತೆ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುವ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಕಲಿಕೆ ವಿಸ್ತರಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭವಾದರೆ, ಕಾರು

ಚಾಲನೆಯನ್ನು ಯಾಕೆ ಕಲಿಯಬೇಕೆಂಬುದೇ (ಅಗತ್ಯತೆ) ಮೊದಲನೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬಾತ ಅದನ್ನು ಕಲಿತರೂ ತಾನಿರುವ ಸಮಾಜದ ಸ್ತರದಲ್ಲಿ ಅದರಿಂದ ಯಾವ ರೀತಿ ಕೊಡುಗೆ ಕೊಡುತ್ತಾನೆ? (ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ, ಪರಿಸರ ಸಂಬಂಧಿ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಣಾಮದ ಬಗ್ಗೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ). ಅವನು ಸರಿಯಾದ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಕಾರನ್ನು ಚಲಿಸಲು ಕಲಿಯದಿದ್ದರೆ ಏನಾಗುತ್ತದೆ? ಈ ರೀತಿಯ ಶೋಧನೆಯಿಂದ ಕಾರು ಚಾಲನೆಯ ಕಲಿಕೆಯ ಜೊತೆಗೆ ಪರಿಸರ ಮತ್ತು ಮನುಷ್ಯರ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳ ಮೇಲೆ ಇದರಿಂದಾಗುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಗಮನಿಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳ ವಿಶಾಲ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ.

ಕುತೂಹಲದ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣವಿಲ್ಲದೆಯೂ ತರಬೇತಿ ನಡೆಯಬಹುದು. ಆದರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಅಧಿಕವಾಗಿದ್ದರೂ ಅವರನ್ನೆಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಿತರಾದವರೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದೇ? ಬಹುಶಃ ಆಗದು.

3.2. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ಬಲವಂತದ ನಿಯಂತ್ರಣ (CONDITIONING)

ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಇನ್ನೆರಡು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾದ ಬಲವಂತದ ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಹೇರಿಕೆಗಳಿಂದ (INDOCTRINATION) ಬೇರ್ಪಡಿಸಿ ನೋಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಒಳ್ಳೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳೆಂಬ ಸಬೂಬಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಾವು ಕೆಲವು ಚಟಗಳನ್ನು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಸುತ್ತೇವೆ. ಅದರಲ್ಲಿ, ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಹುರಿದುಂಬಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ಅವರಲ್ಲಿ ಮೂಡುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಸೇರಿವೆ. ಉದಾ: ಗಣಿತದ ಲೆಕ್ಕವನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಲು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸೂತ್ರವನ್ನು ಉರು ಹಚ್ಚಿಸಿಯೋ ಇಲ್ಲವೇ ಇನ್ನಾವುದೋ ತಂತ್ರವನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದು.

ಹೀಗಾದರೆ ಆಳವಾದ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಚಿಂತನಶೀಲ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳದೆಯೇ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ನಡವಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆ ತಂದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ತಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯ ಅಂಕಗಳನ್ನೂ, ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯ ಹೆಸರನ್ನೂ ತಂದುಕೊಡಬಹುದು. ಆದರೆ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಇದು ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಯಾಂತ್ರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಮತ್ತು ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಕಾರ್ಯಪ್ರವೃತ್ತರಾಗುವಂತೆ ಪ್ರಚೋದಿಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಯಾವುದು ಸರಿ ಯಾವುದು ತಪ್ಪು ಎಂಬ ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿ ಮುನ್ನಡೆಯದಂತೆ ತಡೆಯುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಹೊಸ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಎದುರಾಗಲಾರದೆ, ಸಮಗ್ರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡು ಬೇರೆ ಆಯಾಮದಿಂದ ನೋಡಲಾರದವರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ, ಪೂರ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ಇಲ್ಲವೇ ಯಾಂತ್ರಿಕ ರೀತಿಗೆ ಬದಲಾಗಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ನಡತೆಯ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಅರಿವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು.

3.3. ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಹೇರಿಕೆ (INDOCTRINATION)

ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಹೇರಿಕೆಯನ್ನು ಬಲವಂತದ ನಿಯಂತ್ರಣದ ವಿಶೇಷ ರೂಪವಾಗಿ

ನೋಡಬಹುದು. ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಇನ್ನೊಬ್ಬನ ಮೇಲೆ ಹೇರುವುದೆಂದರೆ ಆತನಿಗೆ 'ಯಾವುದಾದರೊಂದನ್ನು' ಸತ್ಯವೆಂದು ನಂಬಿಸಿ, ಬೇರಾವ ಅಂಶವೂ ಆ ನಂಬುಗೆಯನ್ನು ಅಲುಗಾಡಿಸದಂತೆ ಮಾಡುವುದು. ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವಾದಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ವಿವೇಚನಾರಹಿತವಾಗಿ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು ಇದಕ್ಕೊಂದು ಉದಾಹರಣೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತಾವು ಕಲಿತದ್ದರ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಬಗೆಯ ನಂಬಿಕೆಯ ಮನಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಕಾಲ ಕಳೆದಂತೆ ಈ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಬೇರೂರಿ, ತಾವು ನಂಬಿರುವುದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು, ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರೂ ಸಹ ತಮ್ಮ ನಿಲುವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾರದಷ್ಟು ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡು ಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲೊಂದು ಪ್ರಶ್ನೆ ಉದ್ಭವಿಸುತ್ತದೆ. "ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಯಾವುದೇ ನೀತಿ ಮತ್ತು ಮೌಲಿಕ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಬಾರದೇ?" ಯಾವುದನ್ನಾದರೂ ಬೋಧಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಮಜಾಯಿಷಿಯನ್ನೊದಗಿಸಿದರೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಮುಂದೆ ಅದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲಾದರೆ ಹಾಗೂ ಅವರು ಅದನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು ಮತ್ತು ಅದರ ಕಾರಣ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇ ಆದರೆ, ಅದನ್ನು ಕಲಿಸಬಹುದು.

ಒಂದು ವಿಷಯದ ಮೇಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಸಂಕುಚಿತವಾಗಿದ್ದರೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಆ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿತಿರದಿದ್ದರೆ, ಆಗ ಅವರು ಕೆಲವು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಸತ್ಯವೆಂದು ನಂಬುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತಿಳಿಸಿಬಿಡಬಹುದು. ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಕುಟುಂಬ, ಸಮುದಾಯ, ಪರಿಸರ, ಸಮೂಹ ಮಾಧ್ಯಮಗಳು ಇನ್ನಿತರ ಮೂಲಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತರಾಗಿ ತಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಊಹೆಗಳು ಮತ್ತು ಪೂರ್ವಗೊತ್ತುಪಾಡುಗಳನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ಸಾರಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದಿರದೆ ಈ ಊಹೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಗೊಡ್ಡುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಶಾಲೆಯೊಂದೇ ಔಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಈ ಪೂರ್ವಗೊತ್ತುಪಾಡುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶವೊದಗಿಸುವ ಸ್ಥಳವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅನೇಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ದಾರಿಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಗುರುತರವಾದುದು.

4. ಶಿಕ್ಷಕ–ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲಿನ ಪರಿಣಾಮಗಳು (ಸೇವಾ–ಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರಂತರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆ)

ನೀತಿ ನಿರೂಪಣಾ ವರದಿಗಳು "ಭಾರತದ ಭವಿಷ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ" ಎಂಬುದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಇಂಥ ಘನವಾದುದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆಯೆಂದರೆ ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿ ಕೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ ಎಂದರ್ಥ. ಮೇಲಿನ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಅವರ ವೃತ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಮಗ್ರ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮೂಡಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂಶೋಧನೆಯೂ

ಸಹ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಸಾಧನೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆಯೆಂಬ ವಾದವನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸುತ್ತದೆ.

ಬೋಧನೆ ಕುರಿತ ಇಂತಹ ಸಮಗ್ರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅವಶ್ಯಕವೆಂದು ನಾವು ಒಪ್ಪುವುದಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು / ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಳಗಿನ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವಲೋಕನ, ಪ್ರತಿಫಲನ, ಸ್ವ-ವಿಮರ್ಶೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಗತ್ಯವೆನಿಸುತ್ತದೆ:

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾಣ್ಕೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೇ?

ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳು, ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನ, ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿವಳಿಕೆ (ಬೌದ್ಧಿಕ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಭೌತಿಕ ಆಯಾಮಗಳು) – ಇವುಗಳ ಸಹ-ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅವರ ವಾಸ್ತವಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲೇ ಪರಿಶೀಲಿಸುವಂತೆ ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೇ?

ಭಾವಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಚಿಂತನಶೀಲ ಅಭ್ಯಾಸಿಗರಾಗಿ ತಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಊಹೆಗಳು ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ವಿವಿಧ ಆಯಾಮಗಳ ಬಗೆಗಿರುವ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ ಒರೆಗೆ ಹಚ್ಚಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೇ?

ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿಭೆ ಮತ್ತು ಅಂತಃಸ್ಸತ್ವವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡು ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಮಾನವೀಯ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿದವರನ್ನಾಗಿ ನಾವು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೇ?

ಜ್ಞಾನಸೃಷ್ಟಿ ಒಂದು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಬೆಳೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೆಂದು ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ –ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಸ್ವಾನುಭವದ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಂರಚನೆಯಾಗುವುದೆಂಬುದನ್ನು ನೋಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ನಾವು ಬೆಳೆಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೇ?

ಸ್ವಯಂ ತಮ್ಮೊಳಗೆ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ಪ್ರಾಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದೊಂದಿಗೆ ಸಾಮರಸ್ಯದಿಂದಿರಲು, ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ ಜೀವನ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಮತ್ತು ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೇ?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿತರನ್ನಾಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಮೇಲಿನವೆಲ್ಲವೂ ಸೇರಿವೆಯೆಂದಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಲು ಎಂಥ ಪರಿಶ್ರಮ, ಎಷ್ಟು ಕಾಲಾವಧಿ, ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ?

ಸೇವಾ ಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಕರ ತಯಾರಿ ಮತ್ತು ಸೇವಾ ನಿರತ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಶಿಕ್ಷಕರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಲು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಹತ್ವ ನೀಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸೇವಾ ಪೂರ್ವ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಭಾವಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಯಾರಿಸುವ ಪಠ್ಯಯೋಜನೆ, ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಬೋಧನಾ ತರಗತಿಗಳು, ಬರೆಯುವ ಪ್ರತಿಫಲನಾ ದಿನಚರಿ – ಇವೆಲ್ಲವುಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿಯೊಂದು

ಆಚರಣೆಯನ್ನೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳ ಮಾನದಂಡಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಮನುಷ್ಯನನ್ನಾಗಿ ರೂಪಿಸಲು ಪೂರಕವಾಗಿರುವ ಹಾಗೆ ಅಳವಡಿಸಿ ಕೊಂಡು ಅಂತೆಯೇ ತಮ್ಮ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ವಿಮರ್ಶಿಸಿಕೊಂಡು ನೋಡುವಂತಹ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕು.

ಹಾಗೆಯೇ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಮಾರ್ಪಾಡಾದ 'ಗುರುಚೇತನ'ದಂಥ ಸೇವಾನಿರತ ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ, ಕ್ಲಸ್ಟರ್ ಹಂತದ ಮಾಸಿಕ ಸಮಾಲೋಚನಾ ಸಭೆಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಸಂವಾದಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧಿಸುವ ವಿಷಯವಸ್ತು ಯಾವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಯನ್ನು ಈಡೇರಿಸುತ್ತದೆ? ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಳಸುವ ವಿಧಾನಗಳು ಬಹುವಿಧ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಮುದಾಯವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಿದೆಯೇ? ಎಂತಲೂ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಮನನ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

'ದೃಷ್ಟಿಯಂತೆ ಸೃಷ್ಟಿ' ಎಂಬ ಮಾತಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾಣ್ಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಳವಾಗಿ ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತ ಮೇಲಿನ ಆಲೋಚನೆಗಳಂತೆ ತಮ್ಮ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮರುರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಇಂದಿನ ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಪರಾಮರ್ಶನ

National Curriculum Framework.(2005). New Delhi: NCERT (National Council of Educational Research and Training).

1. Position paper on Teacher Education for Curriculum Renewal. In National Curriculum Framework 2005 New Delhi: NCERT.
2. NCF. (2005). Position Paper: Aims of Education. New Delhi: NCERT.
3. National Curriculum Framework For Teacher Education (2010). New Delhi : NCERT.
4. The Teacher and Society, Chattopadhyaya Committee Report (1983-95), MHRD, GOI.
5. Khora, S. (2011). Education and teacher professionalism : Study of teachers and classroom processes. Jaipur: Rawat Publications
6. Elements of a model of effective teachers, 2005. J. Cripps Clark and J. Walsh,
7. Universal Human values and Professional ethics, 2008 Ganesh Bagaria, RR Gaur.,
8. Jennings, P & Greenberg, M T (2009) The Prosocial Classroom : Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and

Classroom Outcomes; Review of Educational Research, Vol. 79, No. 1 (Mar. 2009), pp. 491-525
9. From Classroom to Aims, by R Dhankar, modified part of National Focus Group Paper on 'Curriculum, syllabus and textbooks', NCERT
10. Teaching from Philosophy of Education - Key Concept, by Christopher Winch and John Gingel, 2nd edition, Routledge,
11. Philosophical Models of teaching by Israel Scheffler from The Concept of Education Ed. R S Peters, Routledge, Reissued 2010
12. An Introduction to Philosophy of Education (4th Edition) by Robin Barrow and Ronald Woods, Routledge, 2006
13. 'Teaching' R S Peters and Hirst, from The Concept of Education Ed. R S Peters, Routledge, Reissued 2010

ಶಿವಶಂಕರ ಕಾಂತೇಟಿ : ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಶ್ರೀ ವೆಂಕಟೇಶ್ವರ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಿಂದ ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿಗಳನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಭಾರತೀಯ ವಾಯುಪಡೆಯಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿಜೀವನ ಆರಂಭಿಸಿದ ಇವರು ಕಳೆದ ಏಳು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ಸ್ವ-ಅನ್ವೇಷಣೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದು ಹಲವು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ನಾಯಕತ್ವ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ: siva.viridus@gmail.com

ಎಸ್. ವಿ. ಮಂಜುನಾಥ್ : ಸಮಾಜಕಾರ್ಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವೀಧರರು. ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇಪ್ಪತ್ತು ವರ್ಷ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ ಇವರು ಕಳೆದ ಹನ್ನೊಂದು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನಲ್ಲಿದ್ದು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಮುಖ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ನಾಯಕತ್ವ ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯ ಅನುವಾದ ಉಪಕ್ರಮದ ಸಹನಿರ್ದೇಶಕರಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಈಗ ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿರುವ ಇವರು ಲೇಖಕರೂ ಆಗಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : manjunath@azimpremjifoundation.org

ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿ : ಅರಿವು ಕನ್ನಡ ಶಾಲೆಯ ವಿನೂತನ ಪ್ರಕರಣ ಅಧ್ಯಯನ

– ಎಂ. ಸಿ. ಮನೋಹರ

"ಒಬ್ಬ ಮಾಮೂಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ. ಒಬ್ಬ ಒಳ್ಳೆಯ ಶಿಕ್ಷಕ ವಿವರಿಸುತ್ತಾನೆ. ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಸುತ್ತಾನೆ. ಶ್ರೇಷ್ಠ ಶಿಕ್ಷಕ ಸ್ಫೂರ್ತಿಯಾಗುತ್ತಾನೆ"

– ವಿಲಿಯಂ ಆರ್ಥರ್ ವಾರ್ಡ್

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಗಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಭಿನ್ನವಾಗಿ, ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳ ಆಶಯದಂತೆಯೇ ಉತ್ತಮ ಪ್ರಜೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡುವ ಸದುದ್ದೇಶದಿಂದ ಮೈಸೂರಿನ ಕಾಳಜಿಯುಳ್ಳ ಪೋಷಕರಿಂದಲೇ ಮಗುಸ್ನೇಹಿ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಗೊಂಡ ಶಾಲೆ 'ಅರಿವು'. ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿಯೇ ನಡೆಸುತ್ತಿರುವ ಈ ಶಾಲೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಾವೀನ್ಯಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಸಹಪಠ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸಮಾನ ಮಹತ್ವ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಪೋಷಕರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ತಲುಪುವ, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಜಗತ್ತಿಗೆ ಅಣಿಗೊಳಿಸುವ, ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿಯೂ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ನೀಡಿ ಅವರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ವಿಪುಲ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಶಾಲೆ ಒದಗಿಸುತ್ತಿದೆ. ಸ್ವಯಂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಸರ್ವತೋಮುಖ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಎರಡಕ್ಕೂ ಶಾಲೆ ಹೇಗೆ ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವ ಸ್ವ-ಅವಲೋಕನವನ್ನು ಶಾಲೆಯ ಸಂಸ್ಥಾಪಕರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರಾದ ಲೇಖಕರು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಪ್ರಕಾರ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೀಡುವ ವಿಧಾನಕ್ಕಿಂತ, ಅದನ್ನು ಕಟ್ಟುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮಗು ತನ್ನ ಸುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸರದಿಂದ ಮತ್ತು ಅದರ ಒಡನಾಟದ ಅನುಭವದಿಂದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಮೂಲಕ ಮಗು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ತರ್ಕಬದ್ಧವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸಲು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಾವಲಂಬಿಯಾಗುವ ದಿಕ್ಕಿನತ್ತ

ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತಾನೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಕ ಒಬ್ಬ ಸುಗಮಗಾರನಾಗಿ, ಪ್ರೇರಕನಾಗಿ ಮತ್ತು ಸ್ಫೂರ್ತಿಯ ಸೆಲೆಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ನಾವು ಸೃಜನಶೀಲ, ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಧಾರಿತ ಕನ್ನಡ ಶಾಲೆ (ಇದು ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರದ ಅನುಮತಿ ಪಡೆದಿದೆ) ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಾಗ ಎದುರಾದ ಸವಾಲು ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದು. ಪ್ರಸಕ್ತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲೇ ಕಲಿತಿರುವ ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೃಜನಶೀಲತೆಯನ್ನು ಕಳೆದು ಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನಕ್ಕಿಂತ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಕಲಿಕೆಗೇ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ವ್ಯಯಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಅವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಉರುಹೊಡೆಸುವುದು ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಂಕ ಗಳಿಸುವಂತೆ ತಯಾರಿಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಶಾಲೆಯ ಆಡಳಿತ ಮಂಡಳಿಯಲ್ಲಿರುವ ನಮಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಸೃಜನಶೀಲತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು, ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಅದು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಮುಂದುವರೆಯುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ದೊಡ್ಡ ಸವಾಲಾಗಿದೆ.

2008ರಲ್ಲಿ ಮೈಸೂರಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭವಾದ 'ಅರಿವು' ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ 8ನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಾಧ್ಯಮ ಕನ್ನಡ. ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮದ ಜೊತೆಗೆ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಧಾರಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ರಮವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಗಳಿಗಿರುವ ಪ್ರತಿಕೂಲ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲೂ, ಅರಿವು ಶಾಲೆಗೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸಲು ಒಂದು ವರ್ಷದ ಮೊದಲೇ ನೋಂದಣಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣ, ಶಾಲೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಪೋಷಕರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ವಿಶ್ವಾಸ ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಆಡಳಿತ ಮಂಡಳಯ ಜೊತೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವೂ ಮಹತ್ತರದ್ದಾಗಿದೆ.

ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲದ ವೃದ್ಧಿಗೆ ಹಲವು ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿರುವ ಮತ್ತು ಕೈಗೊಂಡಿರುವ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

ಅ) ಕಲಿಕಾ ವಾತಾವರಣ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕೆ ಮೂಲಭೂತ ಸೌಕರ್ಯ

ಅರಿವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸರಳ, ಸುಂದರ ಮತ್ತು ಪರಿಸರ ಸ್ನೇಹಿ ಸೌಕರ್ಯಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒದಗಿಸಲಾಗಿದೆ. ಪರಿಸರ ಸಂರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ಮಳೆ ನೀರಿನ ಸಂಗ್ರಹಣೆಯ ಮಹತ್ವವನ್ನು ತಿಳಿಸಿ, ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ 60,000 ಲೀಟರ್ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಳೆ ನೀರಿನ ಸಂಗ್ರಹಣಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳ ಹೊರಗೂ, ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಅನೌಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬೋಧಿಸಲು ಮತ್ತು ಚರ್ಚಿಸಲು ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

ಶಾಲೆಯ ಆವರಣದಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು 55 ಜಾತಿಗಳ 75 ಮರಗಳನ್ನು ನೆಟ್ಟು ಬೆಳೆಸಲಾಗಿದೆ. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಜೀವವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಮೂಡಿಸಲು ಚಿಟ್ಟೆ ವನ ಮತ್ತು ಒಣ ಸಸ್ಯಗಳ ಸಂಗ್ರಹವನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಅವುಗಳ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡ ಹೆಸರುಗಳ ಫಲಕಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಇದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಗಿಡ, ಮರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಮೂಡಿಸುವ ಅನುಕೂಲಕರ ವಾತಾವರಣ ಉಂಟಾಗಿದೆ.

ಆ) ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಕೊಠಡಿಗಳ ನಿರ್ಮಾಣ

ವಿಷಯವಾರು ಕೊಠಡಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿ, ಆ ಕೊಠಡಿಗಳಲ್ಲೇ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಾಠೋಪಕರಣಗಳು ಇರುವಂತೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. 5ನೇ ತರಗತಿಯ ನಂತರದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಮಗೆ ಮೀಸಲಾಗಿರುವ ವಿಷಯದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಆ ಕೊಠಡಿಗಳಲ್ಲೇ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆ ಕಲಿಯುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಿಗದಿತ ಅವಧಿಯ ನಂತರ ಮಕ್ಕಳು ಕೊಠಡಿ ಬದಲಾಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ನಿಗದಿತ ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲೇ ಇರುತ್ತಾರೆ. ಈ ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಕೊಠಡಿಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲಿಗೆ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ 1 ಗಂಟೆ 30 ನಿಮಿಷದ ಅವಧಿಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಪಠ್ಯದ ವಿಷಯವೊಂದನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಲು, ಚರ್ಚೆ ಮಾಡಲು, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡಲು, ಈ ಅವಧಿಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಲಾಗಿತ್ತು. 5 ತಿಂಗಳ ನಂತರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯಲಾಯಿತು. ಮುಂದಿನ ವರ್ಷ 1 ಗಂಟೆಗೆ ತರಗತಿಯ ಅವಧಿಯನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಲು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ.

'ಅನ್ವೇಷಣೆ' ವಿಜ್ಞಾನ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರ

ವಾರಾಂತ್ಯದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ "ಅನ್ವೇಷಣೆ" ವಿಜ್ಞಾನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ತರಗತಿಗಳಿಂದ, ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲೂ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಚಿಂತನೆ, ಮನೋಭಾವಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ನಡೆಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಇದಲ್ಲದೆ ಅರಿವು 'ಪರಿಸರ' ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರದ ವತಿಯಿಂದ ತಿಂಗಳಿಗೊಮ್ಮೆ ನಡೆಯುವ ಪರಿಸರ–ಪ್ರಾಣಿ–ಪಕ್ಷಿ ಸಂಬಂಧಿ ಉಪನ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸರದ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಮೂಡಿ, ಸ್ವತಃ ಅಧ್ಯಯನ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಮನೋಭಾವ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಇ) ಸರಳ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟ ದಾಖಲೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ

ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆ ಬಗ್ಗೆ ಸಹಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ಪೋಷಕರಿಗೆ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ನೀಡುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಗಣಕ ಯಂತ್ರದಲ್ಲಿ, ಕಲಿಕೆಯ ವಿವಿಧ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ದಾಖಲು ಮಾಡುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆ ಚರ್ಚಿಸಿ, ರೂಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಕೇವಲ ತಿಂಗಳಿಗೆ 1ರಿಂದ 2 ಗಂಟೆಗಳಲ್ಲೇ ತಮಗೆ ವಹಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿಷಯವಾರು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ, ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಈ ದಾಖಲೆಯನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇದ್ದಾಗ ನೋಡುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿದೆ. ಈ ಮೂಲಕ ಅಖಚಿತ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ಬದಲು, ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಮಾಹಿತಿಯ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಸಹಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಈ) ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೀತಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ

ಈ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪಠ್ಯ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಅಧಿಕಾರದ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿರುವ ಯಾರು ಬೇಕಾದರೂ, ಎಷ್ಟು ಬೇಕಾದರೂ ಉಪದೇಶ ನೀಡುವ ಚಾಳಿ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೀತಿ 2005ರ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆ ಚರ್ಚಿಸುವ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡುವ ನಿಯಮವನ್ನು ಪಾಲಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಇದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಗೊಂದಲಕ್ಕೊಳಗಾಗದೆ, ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು, ಯೋಚನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಾಗಿದೆ. ಜೊತೆಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೀತಿ 2005ರ ಆಧಾರ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆಗನುಗುಣವಾಗಿ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ವಿವಿಧ ವಿಷಯ ತಜ್ಞರಿಂದ ಒದಗಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಉ) ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೀಡಿರುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ

'ಅರಿವು' ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯೂ, ಹಾಗೆಯೇ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ವಿಶಿಷ್ಟ ಎಂಬ ನಿಲುವನ್ನು ತಳೆದಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿಯೂ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ತನ್ನಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರತಿಭೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿಷಯ ಮುಟ್ಟಿಸಲು ಸ್ವತಂತ್ರರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ವಿಧಾನಗಳು ಬದಲಾದರೂ ಮಕ್ಕಳು ವಿಷಯದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುವಂತೆ ಪಾಠೋಪಕರಣಗಳನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು, ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಖರೀದಿಸಲು (ಒಂದು ಬಾರಿಗೆ ರೂ. 1,000 ಮೀರದಂತೆ) ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಗಿದೆ. ಕೊಠಡಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಅಗತ್ಯವೆನಿಸಿದರೆ ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗಡೆಯೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕರೆದೊಯ್ದು ಬೋಧಿಸುವ ಅವಕಾಶ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ವಿಷಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿ ಇತರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರನ್ನೂ ಸಹ ಆಹ್ವಾನಿಸುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿದೆ. ಈ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕಾ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇವೆಲ್ಲದರ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕ ಕೇವಲ ಒಬ್ಬ ಒಣ ಬೋಧಕನಾಗದೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕನಾಗಿ, ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಫೂರ್ತಿ ಮೂಡಿಸುವ ಮಹತ್ವದ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಊ) ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಕೆಗೆ ಉತ್ತೇಜನ

ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆ ಜಾಗತಿಕ ಜ್ಞಾನ ಸಂಪಾದನೆಗೆ ಇರಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯ ಉಪಕರಣ. ಹಾಗಾಗಿ 'ಅರಿವು' ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಯಾದರೂ, ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತನಾಡಲು, ಓದಲು, ಬರೆಯಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಅಗತ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಒದಗಿಸಲಾಗಿದೆ. ಕನ್ನಡ ಬಾರದ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಚೆನ್ನಾಗಿ

ಮಾತನಾಡುವ ಇಬ್ಬರು ಯೂರೋಪಿಯನ್ ಸ್ವಯಂಸೇವಕರು, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವಂತೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಈ ಮೂಲಕ ಅವರುಗಳ ಜೊತೆಗಿನ ದೈನಂದಿನ ಒಡನಾಟದಲ್ಲಿ ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸುಲಭವಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಯುವಂತೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾಗಿದೆ. ಇದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬಗೆಗಿನ ಅನಗತ್ಯ ಭಯ, ಕೀಳರಿಮೆ ಮತ್ತು ಮಡಿವಂತಿಕೆಯನ್ನು ದೂರ ಮಾಡಲು ಅನುಕೂಲವಾಗಿದೆ.

ಋ) ನಾಯಕತ್ವ ಗುಣಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಕೈಗೊಂಡಿರುವ ಕ್ರಮಗಳು

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವರ್ಷದ ವಾರ್ಷಿಕ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಭೇಟಿ, ಪ್ರವಾಸ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಈ ಮೂಲಕ ಇತರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪೋಷಕರನ್ನು ವಿಶ್ವಾಸಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅವರಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಸಲಾಗಿದೆ. ಪ್ರವಾಸ ಮತ್ತು ಭೇಟಿಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವೆಚ್ಚವನ್ನು ಯೋಜಿಸಿ, ನಿರ್ವಹಣೆ ಮಾಡುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಅಗತ್ಯವಿದ್ದಾಗ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ, ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನೂ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಎ) ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರೀಡಾ ಚಟುವಟಿಕೆ

ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಡುಗಳನ್ನು ಶೃತಿ ಮತ್ತು ತಾಳಬದ್ಧವಾಗಿ ಹಾಡುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಲು, ಶಾಲೆಯಲ್ಲೇ ಅವಕಾಶ ಕಲ್ಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ 'ಅರಿವು' ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು ಒಂದು ಗಂಟೆ ಜನಪದ ಗೀತೆ, ಭಾವ ಗೀತೆ, ದೇವರ ನಾಮ, ವಚನಗಳನ್ನು ಸುಶ್ರಾವ್ಯವಾಗಿ ಹಾಡಿ, ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ನೀಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕ–ಪೋಷಕರ ತಂಡವೇ ಇದೆ. ಈ ತಂಡ ಶಾಲಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಮೈಸೂರಿನ ಅನೇಕ ಕಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆ.

'ಅರಿವು' ಶಿಕ್ಷಕರು ನಾಟಕಗಳಲ್ಲೂ ಅಭಿನಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಮತ್ತು ಪೋಷಕರನ್ನೊಳಗೊಂಡ, ಪೂರ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ ನಾಟಕ ತಂಡ 'ಅರಿವು ರಂಗ'ದ ವತಿಯಿಂದ ಕನಿಷ್ಠ ವರ್ಷಕ್ಕೊಂದು ನಾಟಕದಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಭಿನಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ತಂಡ ಮೈಸೂರು ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯದ ವಿವಿಧ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶನ ನೀಡಿ, ಮೆಚ್ಚುಗೆ ಗಳಿಸಿದೆ. ಅರಿವು ಶಿಕ್ಷಕರ ನೃತ್ಯ ತಂಡವೂ ಸಹ ಇದೇ ರೀತಿ ಪ್ರದರ್ಶನ ನೀಡಿದೆ.

ಬಿಡುವಾದಾಗ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿದಿನ ಸಂಜೆ, 'ಅರಿವು' ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಥ್ರೋಬಾಲ್ ಮತ್ತು ಕೊಕೊ ಆಟಗಳನ್ನು ಆಡುತ್ತಾರೆ. ಇದರಿಂದ ಅವರಲ್ಲಿ ದೈಹಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ಸಂತೋಷ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ಶಾಲೆಯ ಸುಮಾರು ಶೇಕಡಾ 50ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಈಜು ತರಬೇತಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಇದರಿಂದ ಈಜು ಕಲಿಯಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ಫೂರ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿದೆ.

ಏ) ಬಾಹ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ

'ಅರಿವು' ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಿಯಮಿತವಾಗಿ, ಅಗತ್ಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಇತರೆ ವಿಷಯ ತಜ್ಞರು ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಇವರ ಸಂಪರ್ಕದಿಂದ, ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ವರ್ಗಾವಣೆಯಾಗುತ್ತವೆ. ಕಲಿಯಲು-ಕಲಿಸಲು ಸ್ಫೂರ್ತಿ, ಹೊಸ ಯೋಚನೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಮೂಡುತ್ತಿವೆ. ಇದರಿಂದ ರಕ್ಷಿತ ವಲಯದಲ್ಲೇ (Safe zone) ಇದ್ದು, ಏನನ್ನೂ ಹೊಸದಾಗಿ ಕಲಿಯದ ಬಾವಿಯಲ್ಲಿನ ಕೂಪಮಂಡೂಕಗಳಂತಾಗದೆ, ಹೊಸ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಅರಿಯುವ ಮುಕ್ತತೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ.

ಐ) ಜ್ಞಾನವೃದ್ಧಿಗೆ ಗ್ರಂಥಾಲಯ ಮತ್ತು ಅಂತರ್ಜಾಲದ ಸದುಪಯೋಗ

ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ಞಾನವೃದ್ಧಿಗೆ ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಸುಸಜ್ಜಿತ ಗ್ರಂಥಾಲಯವೊಂದನ್ನು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಗ್ರಂಥಾಲಯವನ್ನು ವೈಜ್ಞಾನಿಕವಾಗಿ 'ಮೈಸೂರು ಗ್ರಂಥಪಾಲಕರ ಸಂಘ'ದ ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಗ್ರಂಥಾಲಯದಲ್ಲಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಸೂಚಿಯನ್ನು ಗಣಕಯಂತ್ರದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಲಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಪುಸ್ತಕದ ಹೆಸರು, ಲೇಖಕ ಮತ್ತು ವಿಷಯದ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಸುಲಭವಾಗಿ ಹುಡುಕಬಹುದಾಗಿದೆ. ಇದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಪುಸ್ತಕ, ಅಗತ್ಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸುಲಭವಾಗಿ ಸಿಗುವ ಹಾಗಿದೆ. ವಾರಕ್ಕೊಮ್ಮೆ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಗ್ರಂಥಾಲಯದ ಒಂದು ತರಗತಿ ಲಭ್ಯವಿರುವುದರಿಂದ, ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ತಾವು ಓದಿದ, ಕೇಳಿದ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಚರ್ಚಿಸಲು ಅನುಕೂಲವಾದ ವಾತಾವರಣವಿದೆ.

ಇದರ ಜೊತೆಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ವೇಗದ ಅಂತರ್ಜಾಲ ಸಂಪರ್ಕ ಮತ್ತು ಗಣಕ ಯಂತ್ರಗಳನ್ನು ಶಾಲೆ ಹೊಂದಿದ್ದು, ಹೊಸ ವಿಚಾರ, ಸಾಕ್ಷ್ಯಚಿತ್ರ, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಚಲನಚಿತ್ರಗಳು, ಸಂಗೀತ, ಸಾಹಿತಿಗಳು – ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಲು, ಆ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶವಿದೆ.

ಒ) 'ಅಂಗಳ' ಮಾಸಪತ್ರಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ

ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ, ಮಾಹಿತಿ-ಜ್ಞಾನ-ಸೃಜನಶೀಲತೆಗೆ ವೇದಿಕೆಯೊದಗಿಸಲು 'ಅಂಗಳ' ಮಾಸಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಕಳೆದ ಒಂಭತ್ತು ತಿಂಗಳುಗಳಿಂದ ನಿಯಮಿತವಾಗಿ, ಪ್ರತಿ ತಿಂಗಳ ಎರಡನೇ ಶನಿವಾರದಂದು ಹೊರತರಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಮೂರು ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಒಂದು ಇಂಗ್ಲಿಷ್-ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ, ಪತ್ರಿಕೆಯ ತಿಂಗಳ ಸಂಪಾದಕರಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರು ಜವಾಬ್ದಾರಿ ವಹಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ವರದಿ, ಕಥೆ, ಕವಿತೆ, ಸಂಪಾದಕೀಯ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಇತರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದಲೂ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಬರೆಸುವ, ಪೂರಕವಾದ ಅಗತ್ಯ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು

ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ ಮುದ್ರಣಕ್ಕೆ ಕಳಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ, ಆಯಾ ಸಂಚಿಕೆಯ ಸಂಪಾದಕರದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಇಡೀ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಬರೆಯುವ, ಬರೆಸುವ ಕೌಶಲ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ.

ಔ) ಪುಸ್ತಕ ಚರ್ಚೆ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ

ವಾರಕ್ಕೊಮ್ಮೆ ನಡೆಯುವ ಪುಸ್ತಕ ಚರ್ಚೆ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ, ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಓದಿದ ಪುಸ್ತಕವೊಂದರ ಬಗ್ಗೆ ಇತರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆ 15 ನಿಮಿಷ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ತಮಗೆ ಆ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಇಷ್ಟವಾದ, ಯೋಚಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿದ, ಖುಷಿಕೊಟ್ಟ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೂ ಉತ್ತರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಇದು, ಪುಸ್ತಕಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಕುತೂಹಲ, ಅಭಿರುಚಿ ಮೂಡಿಸುವ ಉದ್ದೇಶ ಹೊಂದಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲದ ವೃದ್ಧಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗುವಂತಹ ಕಲಿಕಾ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡಲು, ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿರುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಕಳೆದ 10 ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಹಂತ, ಹಂತವಾಗಿ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಿರಂತರ ಚರ್ಚೆ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದು ಆಗಿಂದಾಗ್ಗೆ ಆರೋಗ್ಯಪೂರ್ಣ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನೂ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕೆ ನಾವು ಮಾಡಿರುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಒಳ್ಳೆಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನೇ ಬೀರಿವೆ. ಅರಿವು ಶಾಲೆ ತನ್ನ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಒಂದು ದಶಕವನ್ನು 2019ರಲ್ಲಿ ಪೂರೈಸಿದ್ದು ಶಾಲೆ ಆರಂಭಗೊಂಡಾಗ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಗೆ ದಾಖಲಾಗಿ ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ನಿರಂತರ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಪೂರೈಸಿದ 9 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 2019ರ ಮಾರ್ಚ್/ಏಪ್ರಿಲ್‌ನಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಸಿ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಥಮ ದರ್ಜೆಯಲ್ಲಿ ತೇರ್ಗಡೆ ಹೊಂದಿದ್ದು ಶಾಲೆಯು ಶೇ. 100ರಷ್ಟು ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಕಾರಣರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇವರಲ್ಲಿ ಮುಂದಿನ ಪದವಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಆರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಜ್ಞಾನ, ಇಬ್ಬರು ಕಲೆ ಮತ್ತು ಒಬ್ಬ ವಾಣಿಜ್ಯ ವಿಷಯವನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಈವರೆಗೆ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪೊಂದು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ತಮ್ಮನ್ನು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಜಗತ್ತಿಗೆ ನಿರುಮ್ಮಳವಾಗಿ ತೆರೆದುಕೊಂಡಿದ್ದನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಈ ಮಕ್ಕಳು ವಿವಿಧ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಆರ್ಥಿಕ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದವರಾಗಿದ್ದು ಶಾಲೆಯ ವಾತಾವರಣ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರ ಒತ್ತಾಸೆಯಿಂದ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಪಠ್ಯೇತರ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಿರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ (ವನ್ಯಜೀವಿ ಪ್ರಪಂಚ, ನಾಟಕ, ಛಾಯಾಗ್ರಹಣ, ಸಂಗೀತ-ನೃತ್ಯ, ಬರವಣಿಗೆ ಮುಂತಾದವುಗಳು)

ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿಯೂ ಸಮರ್ಪಕವಾದ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಿ ತಮ್ಮ ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಮುನ್ನಡೆಯುತ್ತಿರುವುದು, ಶಾಲೆಯು ನಂಬಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡ ವಿಭಿನ್ನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾರ್ಗಕ್ಕೆ ಸಂದಿರುವ ಒಂದು ಹಂತದ ಯಶಸ್ಸಾಗಿದೆ. ಇದರಿಂದ ನಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಮುನ್ನಡೆಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಉತ್ಸಾಹ ಮೂಡಿದೆ.

ಇಷ್ಟಾದರೂ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅತಿಯಾದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದಿಂದಾಗಿ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತ ಪರಿಣಾಮಗಳೂ ಕಂಡುಬಂದಿವೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನೂ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಾಸಕ್ತರ ಜೊತೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಇದರಿಂದ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಕನ್ನಡ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ ಅವನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ನಡೆಸಬಯಸುವ ವ್ಯಕ್ತಿ/ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಉಪಯೋಗವಾಗುತ್ತದೆಂಬ ಆಶಯವಿದೆ.

ಎಂ. ಸಿ. ಮನೋಹರ : ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಹೋಮಿಯೋಪತಿ ವೈದ್ಯ. ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಮಾನಾಸಕ್ತರ ಜೊತೆ ಸೇರಿ 12 ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ, ಮೈಸೂರಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ 'ಅರಿವು' ವಿದ್ಯಾಸಂಸ್ಥೆಯ ಸ್ಥಾಪಕ ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕ ಟ್ರಸ್ಟೀ ಆಗಿದ್ದಾರೆ. ಚಟುವಟಿಕೆ, ಪರಿಸರ ಮತ್ತು ನಲಿವಿನ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕೆಯೆನ್ನುವುದು ಈ ಶಾಲೆಯ ವಿಶೇಷತೆ.

ಸಂಪರ್ಕ : manohara.mysore@gmail.com

ಶಾಲಾಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣ;
ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗಳಿಗೆ ಚೈತನ್ಯ ತುಂಬುವುದು ಹೇಗೆ?

– ಎಸ್. ಎನ್. ಗಣನಾಥ

'ಟೈಪ್ ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ ಸಾಹಿತ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲವೋ ಹಾಗೆಯೇ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರ (computation)ವೂ ಗಣಿತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ'

– ಖ್ಯಾತ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞ ಮತ್ತು ಲೇಖಕ ಡಾ॥ ಜಾನ್ ಅಲನ್ ಪೌಲಾಸ್

ಪ್ರಬಂಧದ ಸಾರಾಂಶ

ಗುಣಮಟ್ಟ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಮಾನದಂಡವೆಂದರೆ ಆಯಾ ಹಂತಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಗಳಿಸಿರುವುದು. ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಮತ್ತು ಸಂಖ್ಯಾಜ್ಞಾನದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪಡೆಯುತ್ತಿಲ್ಲವೆಂದು ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ತಿಳಿದುಬಂದಿದೆ. ಗುಣಮಟ್ಟದ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಶಾಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಲು 'ಗಣಿತವನ್ನು ಏಕೆ ಕಲಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು?' ಎನ್ನುವ ಅಂಶಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವವರು ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಬೇಕು. ಈ ಅಂಶವನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಪ್ರಸ್ತುತ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗಳನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಿ ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಮರುರೂಪಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಣಿತದ ಎರಡು ಪ್ರಧಾನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾದ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರದ ಕೌಶಲ (Computation Skill) ಮತ್ತು ಕ್ರಮವಿಧಿ (Algorithm)ಗಳನ್ನು ಸೋದಾಹರಣವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತಾ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗೆ ಒಂದು ಹೊಸ ನಿಲುಮೆ ಮತ್ತು ಆಯಾಮವನ್ನು ನೀಡುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಸ್ವತಃ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಪರಿಣತರಾದ ಲೇಖಕರು ಪ್ರತಿಫಲಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಸೇವಾನಿರತ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗಳು ಈಗ ಎಷ್ಟು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಹೋಗಿವೆಯೆಂದರೆ ಮೊದಲಿನಿಂದಲೂ ಹೀಗೆಯೇ ಇದ್ದಿತು ಎಂಬ ಭಾವನೆ ಬರಬಹುದು. ಆದರೆ ತೀರಾ ಇತ್ತೀಚಿನವರೆಗೆ ಅಂದರೆ 1990ರ ತನಕ ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದು ಉದ್ಯೋಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪೈಕಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಸೇವಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ತರಬೇತಿಯನ್ನೂ ಪಡೆಯದೆ ನಿವೃತ್ತಿ ಹೊಂದುತ್ತಿದ್ದು ಇದಕ್ಕೆ ವಿಶೇಷ ಕಾರಣಗಳನ್ನೇನೂ ಹುಡುಕುವ ಕಾರಣವಿಲ್ಲ. ಸೇವಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ಅಗತ್ಯ

ಮತ್ತು ಉಪಯುಕ್ತ ಎನ್ನುವ ಗಾಢನಂಬಿಕೆಯಾಗಲೀ, ಅದನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸುವ ಕ್ಷೇತ್ರಾನುಭವವಾಗಲೀ ಆ ಕಾಲಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದೆ ಹೋಯಿತು. ಹೀಗೆ ಮಾಡಿದುದು ಸರಿಯೋ ತಪ್ಪೋ ಎನ್ನುವ ಚರ್ಚೆ ಈಗ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡು ಕೇವಲ ಅಕೆಡೆಮಿಕ್ ಸಂಗತಿಯಾಗಿ ಭಾಸವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದಿರಲಿ, ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಅಂದರೆ 20–25 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಸಾಕಷ್ಟು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಡೆದಿರುವ ಮತ್ತು ನಡೆಯುತ್ತಲೇ ಇರುವ ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗಳನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಿದರೆ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತವೆ. ಗಣಿತದ ತರಬೇತಿಗಳನ್ನೇ ಆಧರಿಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ತರಬೇತಿಯ ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಆಶಯಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಇರುವ ಮಿತಿಯು ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ಚೈತನ್ಯವನ್ನು ತುಂಬುವುದರಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾಗಿವೆ ಎನ್ನಬಹುದು.

ಈ ಸಂಗತಿಯು ಬಹುಶಃ ಕೆಲವು ವಿವರಗಳನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾದ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ಸಾಹಿತ್ಯ ಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಅವಲೋಕಿಸಿದಾಗ ಕೆಲವು ಆತಂಕ ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಸಂಗತಿಗಳು ನಮಗೆ ಎದುರಾಗುತ್ತವೆ. "ಗಣಿತವನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕು" ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಆಗಿರುವಷ್ಟು ಚರ್ಚೆ, ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿಗಳು "ಗಣಿತವನ್ನು ಏಕೆ ಮತ್ತು ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು?" ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಆಗಿಲ್ಲದಿರುವುದು ಒಂದು ವಿಷಾದನೀಯ ಅಂಶ. ಇದನ್ನು ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸೇವಾ ನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಇದರ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾ ಹೊರಟರೆ ಅನೇಕ ದಶಕಗಳಷ್ಟು ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಹೋಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹಳ ಹಿಂದಿನಿಂದಲೂ ಶಾಲಾ ಗಣಿತದಲ್ಲಿರುವ ಮುಖ್ಯ ಕೊರತೆ ಇದು. ನಾನು ನಡೆಸಿದ ನೂರಾರು ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆ ನಡೆಸಿದ ಚರ್ಚೆಗಳಿಂದ ಹೊರಬಂದ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಗಣಿತವನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತಿರುವುದಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕವಾಗಿ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ನಂಬಿಕೆ ಅವರಲ್ಲಿ ಗಾಢವಾಗಿ ಮನೆಮಾಡಿದೆ. ಆದರೆ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಣಿತ ಕಲಿಕೆಯ ಉದ್ದೇಶವೇ ಬೇರೆ ಇದ್ದು ಲೆಕ್ಕಾಚಾರದ (computation) ಕೌಶಲಕ್ಕೆ ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಾವಿಂದು ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಆದ್ಯತೆ ತೀರಾ ತೀರಾ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ಇದೇ ಮೂಲಭೂತ ಸಮಸ್ಯೆ. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಶಾಲಾ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಮುಖ ಕೊರತೆಯೆಂದು NCF 2005 ನೀತಿ ನಿರೂಪಣಾ ದಾಖಲೆಯಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗಮನವನ್ನು ಈ ವಿಷಯದ ಕಡೆ ತಿರುಗಿಸಿ ಅವರ ಮನೋಧರ್ಮವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಬಗೆಯ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ನಾವೀಗ ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಎಚ್ಚರದಿಂದ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗಳು

ಸಂಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ನಿರಂತರತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡಿದಾಗ ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಸಹ ಗಮನಾರ್ಹ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿಗಳು ದೊರೆಯುತ್ತಿರುವುದು ಸ್ವಾಗತಾರ್ಹ ಅಂಶವಾದರೂ ಅವು ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಫಲವನ್ನು ಕೊಟ್ಟಿಲ್ಲ. ಈ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ

ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುವುದು ಈ ಪ್ರಬಂಧದ ಉದ್ದೇಶವಲ್ಲ. ಆದರೆ ಗಣಿತದ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ಇರುವ ಕೆಲವು ವಿನ್ಯಾಸದ ದೋಷಗಳ ವಿವರಣೆ ಅಪ್ರಸ್ತುತವಲ್ಲ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಗಣಿತದ ವಸ್ತುವಿಷಯ ಮತ್ತು ಗಣಿತ ಕಲಿಕೆಯ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಕುರಿತಾದ ಎರಡನ್ನೂ ಚರ್ಚೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಲೆಕ್ಕಾಚಾರದ ಕೌಶಲ (Computation Skill) ಮತ್ತು ಕ್ರಮವಿಧಿ (Algorithm)ಯ ಕಲಿಕೆ

1. ಲೆಕ್ಕಾಚಾರದ ಕೌಶಲ

ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂದು ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಭಾಗವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರ ಮಾಡುವ ಕೌಶಲವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ವೈಭವೀಕರಿಸುವುದು. ಗಣಿತವನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಮೂಲ ಉದ್ದೇಶವೇ (ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಏಕೈಕ) ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರ (computation) ಮಾಡುವ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಬಹಳ ವೇಗವಾಗಿ ಮಾಡುವ ಕೌಶಲವನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು ಎಂಬ ತಪ್ಪು ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿದೆ. ಇದು ಬದಲಾಗದ ಹೊರತು ಗಣಿತದ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ ಅಸಾಧ್ಯ. ಈ ಮನೋಧರ್ಮವು ಶಾಲೆಯ ಒಳಗೂ ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗೂ ಇದ್ದು ನಿಜವಾದ ಮತ್ತು ಮಹತ್ವದ ಗಣಿತದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಅಡ್ಡಗೋಡೆಯಾಗಿದೆ.

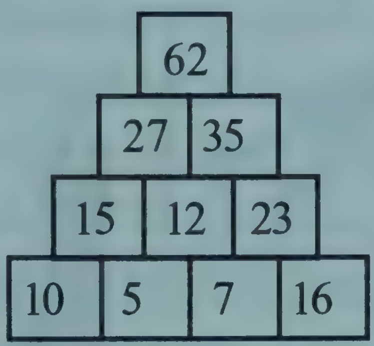


ಈ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರದ ಕೌಶಲ ಕಲಿಕೆ ತಪ್ಪು ಎಂದಾಗಲೀ ಇಲ್ಲವೇ ಅದು ಅನಗತ್ಯ ಎಂದಾಗಲೀ ತಳ್ಳಿಹಾಕುವುದು ನನ್ನ ಉದ್ದೇಶವಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಆ ರೀತಿಯ ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ನಾವು ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಆದ್ಯತೆಯು ತೀರಾ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಪುನರ್ ಪರಿಶೀಲಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯ ಈಗ ಹಿಂದೆಂದಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿಯಬೇಕಿದೆ. ಆಗ ನಾವು ಆ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಿನಿಂದ ಪರಿಧಿಯೆಡೆಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಾಗಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ಪೋಲ್ ವಾಲ್ಟ್ ಸ್ಪರ್ಧಿಯು ಕೋಲನ್ನು ಬಳಸಿ ನೆಗೆಯುವಂತೆ ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಶೋಧಗಳಿಗೆ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಆದರೆ ಅದೇ ಸ್ಪರ್ಧಿಯು ಆ ಕೋಲಿನ ಉಪಯುಕ್ತತೆ ಮುಗಿದ ಕ್ಷಣವೇ ಅದನ್ನು ಬಿಡದಿದ್ದರೆ ಅವನ

ಸಾಧನೆಗೆ ಆ ಕೋಲು ಅಡ್ಡಿಯಾಗುವಂತೆ ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರದ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಸ್ವಂತ ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಬಳಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಇದು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬೇಕಾದರೆ ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸೇವಾನಿರತ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗಳ ವಸ್ತುವಿಷಯವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಾಗ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ಆದ್ಯತೆಯನ್ನು ಎಚ್ಚರದಿಂದ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೇ ಕೊಂಚ ಎಡವುತ್ತಿರುವುದರಿಂದ ಮುಂದಿನ ಎಲ್ಲಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಹಿನ್ನಡೆಯಾಗುತ್ತಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಯ ನಂತರದ ಎಲ್ಲಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿಯೂ, ಕೊನೆಗೆ ವರ್ಗಕೋಣೆಯಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಎಲ್ಲ ಬಗೆಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಇದು ಎದ್ದು ತೋರುತ್ತದೆ.

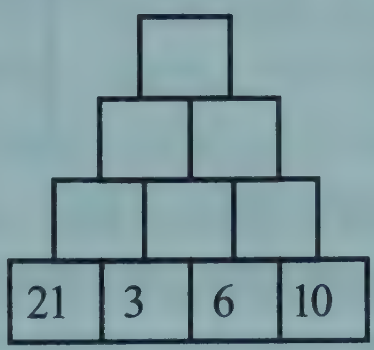
ಈ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಲು ನಾನು ನಡೆಸಿದ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾದ ಈ ಎರಡು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬಹುದು.

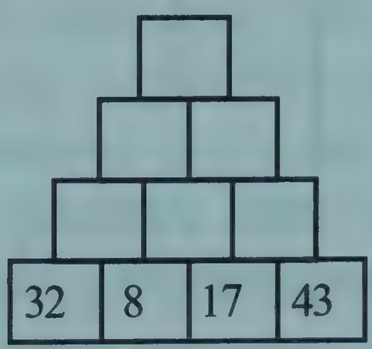
ಈ ಪಿರಮಿಡ್‌ನಲ್ಲಿ ಎರಡು ಮನೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೂಡಿ ಬಂದ ಮೊತ್ತವನ್ನು ಅದರ ಮೇಲೆ ಇರುವ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯಬೇಕು. ಹೀಗೆ ಮಾಡುತ್ತಾ ಎಲ್ಲ ಖಾಲಿ ಮನೆಗಳನ್ನೂ ತುಂಬಿಸಬೇಕು. ಇಂಥ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಕೂಡುವ ಕೌಶಲವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಸ್ವಲ್ಪ ವೇಗವಾಗಿಯೂ ಮಾಡಲು



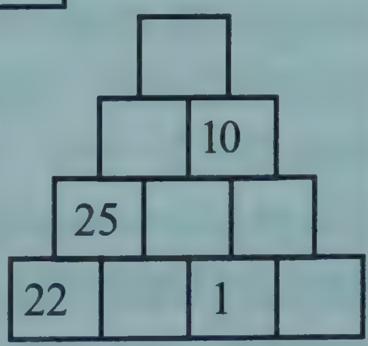
ಇಲ್ಲಿರುವ ಪಿರಮಿಡ್ ನೋಡಿ. ಕೆಳಗಿನ ಸಾಲಿನಲ್ಲಿರುವ ನಾಲ್ಕು ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ತಾಗಿರುವ ಇಟ್ಟಿಗೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೂಡಿಸಿ ಒಂದು ಮೊತ್ತವನ್ನು ಅವೆರಡರ ಮೇಲೆ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಇಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಹೀಗೆಯೇ ಮಾಡುತ್ತಾ ಪಿರಮಿಡ್‌ನಲ್ಲಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ಇಟ್ಟಿಗೆಗಳನ್ನು ತುಂಬಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಈಗ ಕೆಳಗಿನ ಪಿರಮಿಡ್‌ಗಳನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿ.





ಈಗ ಸ್ವಲ್ಪ ಬದಲಾವಣೆ ಮಾಡೋಣ. ಈ ಪಿರಮಿಡ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಳಗಿನ ನಾಲ್ಕು ಇಟ್ಟಿಗೆಗಳನ್ನು ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿಂದ ತುಂಬಿಸಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಬೇರೆ ಇಟ್ಟಿಗೆಗಳನ್ನು ತುಂಬಿಸಲಾಗಿದೆ. ಖಾಲಿ ಇರುವ ಇಟ್ಟಿಗೆಗಳನ್ನು ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿಂದ ತುಂಬಿಸಬೇಕು.



ಕಲಿಯಲೂಬಹುದು. ಇದನ್ನೇ ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಸ್ತರಿಸಿ ದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು, ಭಿನ್ನರಾಶಿ, ದಶಮಾಂಶ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ಇವುಗಳ ಸಂಕಲನವನ್ನೂ ಮಾಡಬಹುದು. ಜತೆಗೆ ಬೇಕೆಂದರೆ ಗುಣಾಕಾರಕ್ಕೂ ಇದನ್ನೇ ವಿಸ್ತರಿಸಬಹುದು. ಆದರೂ ಗಣಿತೀಯವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಇದು ಅಂಥ ಮಹತ್ವದ ಕಲಿಕೆಯೇನೂ ಅಲ್ಲ. ಅಲ್ಲದೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು 2005ರ ಮೂಲ ಆಶಯವಾದ "ಮಕ್ಕಳು ಮಹತ್ವದ ಗಣಿತವನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕು" ಹೇಳಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿಯೇನೂ ಇಲ್ಲ.

ಇದಕ್ಕೆ ಭಿನ್ನವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಯೊಂದನ್ನು ಗಮನಿಸೋಣ.

ಹೊಸ ಆಟ

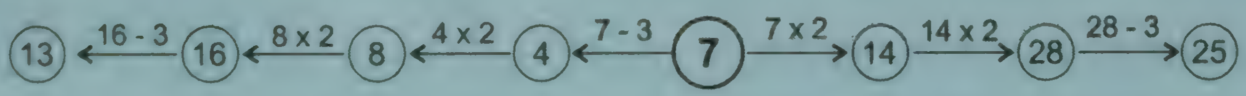
ಇದೊಂದು ಹೊಸ ಬಗೆಯ ಗಣಿತದ ಆಟ

ಒಂದು ಸಂಖ್ಯೆಯಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸೋಣ ಉದಾ: ಈಗ ನಿಮಗೆ ಎರಡು ಆಯ್ಕೆಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಆ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು 2ರಿಂದ ಗುಣಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಅದರಿಂದ 3ನ್ನು ಕಳೆಯಬಹುದು. ಬಂದ ಹೊಸ ಸಂಖ್ಯೆಗೂ ಇದೇ ನಿಯಮ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಎಷ್ಟು ಬಾರಿ ಬೇಕಾದರೂ ಮಾಡಬಹುದು. ಪ್ರತಿ ಬಾರಿ ಒಂದೊಂದು ಹಂತ ಎಂದು ಲೆಕ್ಕ ಹಿಡಿಯಬೇಕು.

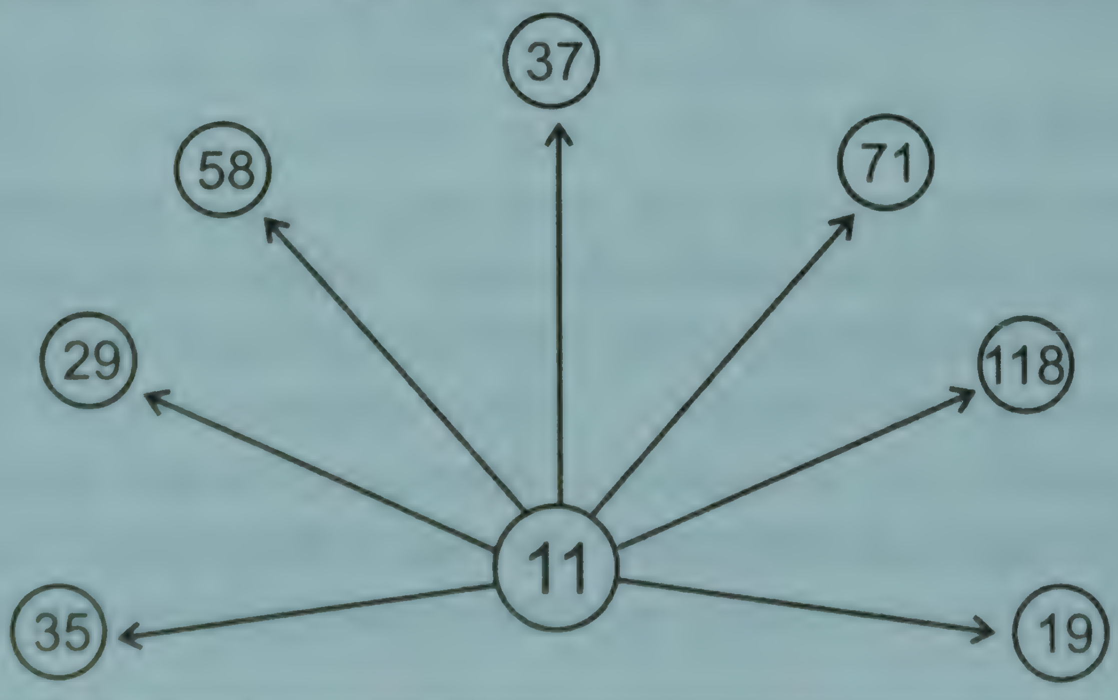
ಉದಾ : 7ರಿಂದ ಹೊರಟು 25ನ್ನು ತಲುಪಲು ಸಾಧ್ಯವೇ?

7ರಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರೆ 7x2=14 ಈಗ ಬಂದ ಹೊಸ ಸಂಖ್ಯೆ 14.

14x2=28, ಬಂದ ಹೊಸ ಸಂಖ್ಯೆ 28, 28 – 3=25.



ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನೇ ಮತ್ತೆ ಮಾಡೋಣ. ಇದೇ ನಿಮಯಗಳನ್ನುಪಯೋಗಿಸಿ 11ರಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ತಲುಪಲು ಸಾಧ್ಯವೇ? ಅದಕ್ಕೆ ಎಷ್ಟು ಹಂತಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ? ನೋಡೋಣ. ಸ್ವಲ್ಪ ಹುಡುಕಾಟ ಮಾಡಿ.



ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕೊಟ್ಟ ಸಂಖ್ಯೆಯಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ ಬೇರೆ ಸಂಖ್ಯೆಗೆ ತಲುಪಲು ಅನುಸರಿಸಬೇಕಾದ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಹೇಳಿ ಆ ದಾರಿಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೇ ಹುಡುಕಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಇಲ್ಲಿಯೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರದ ಕೌಶಲ ಇದ್ದರೂ ಸಹ ಇದು ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ "ಸಮಸ್ಯೆ ಬಿಡಿಸುವಿಕೆ"ಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ.

ನಾನು ನಡೆಸಿದ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಎರಡು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಗ್ರಹಿಸಿದ ಮತ್ತು ಮೆಚ್ಚಿದ ರೀತಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಆತಂಕಕ್ಕೀಡುಮಾಡಿತು.

'ಪಿರಮಿಡ್' ಚಟುವಟಿಕೆ ಬಹಳ ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿದ್ದು ತರಗತಿಯ ಆಚೆಯೂ ಅದನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾ, ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾ ಇದ್ದದ್ದು ಕಂಡುಬಂದಿತು.

'ಹೊಸ ಆಟ' ಚಟುವಟಿಕೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಹಿಡಿಸದೆ ಸ್ವಲ್ಪ ನಿರಾಸಕ್ತಿಯಿಂದಲೇ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದುದು ಕಂಡುಬಂದಿತು.

'ಹೊಸ ಆಟ' ಚಟುವಟಿಕೆ 'ಸಿಲಬಸ್‌ನಿಂದ ಹೊರಗಿದೆ' ಎನ್ನುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನೂ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು!

ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅನುಭವದ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿತ್ತಾದರೂ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಕೇಳಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿರಲಿಲ್ಲ.

ಈ ಅನುಭವವು ಗಣಿತ ವಿಷಯದ ವಿನ್ಯಾಸಕರು ಮತ್ತು ತರಬೇತುದಾರರಿಗೆ ಅನೇಕ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಗಣಿತದ ಮೂಲ ಸ್ರೋತವೇ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರವಾಗಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಕಲಿಸುವುದೇ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶವೆಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಲವಾಗಿ ನಂಬಿರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ವಿನ್ಯಾಸಕರು ಮತ್ತು ತರಬೇತುದಾರರೂ ಇದಕ್ಕೆ ಹೊರತಲ್ಲ. ಗಣಿತದ ಬಗೆಗಿನ ಈ ಮನೋಧರ್ಮ ಅವರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಜೀವನದಲ್ಲಿ ಯಾವುದಕ್ಕೆ ಮಹತ್ವ ನೀಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದಲ್ಲದೆ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಮತ್ತು ಅಳೆಯುವ ವಿಧಾನದ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುತ್ತದೆ. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಇದು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಹಾದಿಯನ್ನೂ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ.

2. ಕ್ರಮವಿಧಿಯ ಕಲಿಕೆ

ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ರೀತಿಯದೇ ಆದ, ಆದರೆ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಸಾಕಷ್ಟು ಭಿನ್ನವಾದ, ಅಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾದ ಇನ್ನೊಂದು ಸಂಗತಿಯಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಗಣಿತದ ಸೂತ್ರಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಕ್ರಮವಿಧಿ(Algorithm)ಗಳನ್ನು ಗಣಿತದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಮೀಕರಿಸುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದ್ದು ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಬಹಳ ಹಾನಿಕಾರಕ. ಇದು ವ್ಯಾಪಕ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದ್ದು ಎಲ್ಲ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿಯೂ ತೋರುತ್ತದಾದರೂ ಅದು ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದೆ. ದುಃಖಕರ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ, ಪಾಲಕರಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತುದಾರರಿಗೆ

ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯೂ ಇಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಿ ಇದನ್ನು ಮೊಳಕೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಚಿವುಟುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ.

ಆದರೆ ಈ ಪರಿಹಾರ ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ತೋರುವಷ್ಟು ಸರಳವಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಇಂಥ ಗಟ್ಟಿ ನಂಬಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಿತ ಆಚರಣೆಗಳ ಬೇರು ಬಹಳ ಆಳಕ್ಕೆ ಇಳಿದಿರುತ್ತದೆ. ನೀರು ತಗ್ಗಿನ ಪ್ರದೇಶಕ್ಕೇ ಹರಿಯುವಂತೆ ಆಗಲೇ ಒಂದಷ್ಟು ತಪ್ಪು ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಮನಸ್ಸಿನ ಕಡೆಗೇ ಹೊಸ ತಪ್ಪು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಹರಿಯುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲೇ ಉಳಿದು ಶಾಶ್ವತ ಹಾನಿಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ. ಇದರ ಪರಿಹಾರದ ಅನೇಕ ಮಜಲುಗಳಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿಯೂ ಒಂದು. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕ್ರಮವಿಧಿಯ ಅಗತ್ಯ, ಉಪಯುಕ್ತತೆ ಮತ್ತು ಮಿತಿಯ ಕಡೆಗೇ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗಮನ ಸೆಳೆದು ಅಲ್ಗಾರಿದಮ್ ಅಥವಾ ಕ್ರಮವಿಧಿಗೆ ನೀಡಿರುವ ಒತ್ತನ್ನು ಪುನರ್ ಪರಿಶೀಲಿಸಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯನ್ನು ಮನದಟ್ಟು ಮಾಡುವುದು ಮುಖ್ಯ. ಇದು ಸಾವಕಾಶವಾಗಿ ನಡೆಯಬೇಕಾಗಿರುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ. ಹಿಂದೆ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಚರ್ಚಿಸಿದಂತೆ ಕ್ರಮವಿಧಿಯ ಕಲಿಕೆ ತಪ್ಪೂ ಅಲ್ಲ. ಅನಗತ್ಯವೂ ಅಲ್ಲ. ಪೋಲ್ ವಾಲ್ಟ್ ಪಟುವು ಕೋಲನ್ನು ಬಳಸಿದಂತೆ ಸೂಕ್ತ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತ ಸಮಯದವರೆಗೆ ಮಾತ್ರವೇ ಬಳಸಿದರೆ ಅದು ಗಣಿತ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ ಅದನ್ನು ಯಾವಾಗ ತ್ಯಜಿಸಬೇಕೆಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ವಿವೇಚನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಬುದ್ಧತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗಿಲ್ಲದಿರುವುದು ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದೆ. ಅದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಭಾಳಿಸುವುದು ಒಳಿತು.

ತುರ್ತು ಸವಾಲುಗಳು

- ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವರ್ಗಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಣಿತವನ್ನೇ ಪ್ರಧಾನವನ್ನಾಗಿಸುವುದು.
- "ಗಣಿತವನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕು" ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಿಂತ "ಗಣಿತವನ್ನು ಏಕೆ ಕಲಿಸಬೇಕು" ಮತ್ತು "ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು?" ಎಂಬ ಸಂಗತಿಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಿ ಅದನ್ನು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತರುವುದು.
- ಗಣಿತದ ಬಗೆಗಿನ ಪೂರ್ವಗ್ರಹ ಮತ್ತು ಅವ್ಯಕ್ತ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವತ್ತ ಹೊರಳುವುದು.
- ಅಲ್ಗಾರಿದಮ್ ಅಥವಾ ಕ್ರಮವಿಧಿಗೆ ನೀಡಿರುವ ಒತ್ತನ್ನು ಪುನರ್ ಪರಿಶೀಲಿಸಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯನ್ನು ಮನದಟ್ಟು ಮಾಡುವುದು.
- ಮನೋಧರ್ಮದ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಬೇಕಿರುವ ಭೂಮಿಕೆಯನ್ನು ಅಣಿಗೊಳಿಸುವುದು.
- ಈ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ಸಂವಹನ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು

ಉಪಸಂಹಾರ

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು 2005ರ ಮೂಲ ಆಶಯಗಳನ್ನು ಶಾಲಾ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಲು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಗಂಭೀರ ಮತ್ತು ಶ್ರದ್ಧಾಪೂರ್ವಕ ಕೆಲಸಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದು ಅವುಗಳ ಯಶಸ್ಸು ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಮುಟ್ಟದೆ ಇರಲು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಗಣಿತದ ಬಗೆಗಿನ ಮನೋಧರ್ಮ. ಇದು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಭಾಗೀದಾರರಾಗಿರುವ ಎಲ್ಲರಲ್ಲಿಯೂ ಇದ್ದು ಎಲ್ಲ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಇದರ ಪರಿಣಾಮ ಗೋಚರವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಸೇವಾಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯ ಭೂಮಿಕೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪರಿಷ್ಕರಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಅವುಗಳ ಗುರಿ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಮೂಡುತ್ತಿರುವ ಹೊಸ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯೋತ್ಸಾಹ ಇಂಥ ನಡೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿದ್ದು ಯಶಸ್ಸಿನ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ಎಂದಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ಸೂಕ್ತ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಲಭ್ಯತೆ ಸರಳವೂ, ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯೂ ಆಗಿದ್ದು ಈ ಮಹತ್ವದ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಕಾಲ ಪಕ್ವವಾಗಿದೆ. ಈ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಕೂಡಲೇ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಬೇಕಿದೆ. ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕನಸಾಗಿಯೇ ಉಳಿಯುವುದು ಖಂಡಿತ.

ಎಸ್. ಎನ್. ಗಣನಾಥ : ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಡಾಕ್ಟರೇಟ್ ಪದವಿ ಪಡೆದಿರುವ ಇವರು ಕೆಲಕಾಲ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿದ್ದು ಕಳೆದ ೩೦ ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ. ಇವರದೇ ಸಂಸ್ಥೆಯಾದ 'ಸುವಿದ್ಯಾ' ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಗಣಿತ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ರಾಜ್ಯ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿಕೊಂಡು ಬಂದಿದೆ. ಇವರು ಲೇಖಕರು ಮತ್ತು ಅನುವಾದಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಮೈಸೂರಿನಲ್ಲಿ ವಾಸ.

ಸಂಪರ್ಕ : snganananath@gmail.com

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು
ಸಮಕಾಲೀನ ಸಂವಾದ

ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾಗುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಬಂಧಗಳು 2018ರ ಏಪ್ರಿಲ್‌ನಲ್ಲಿ ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ 'ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಸಕ್ತ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು' ಎಂಬ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಲಾದ ಮೊದಲ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣದಲ್ಲಿ ಮಂಡನೆಯಾದ ಪ್ರಬಂಧಗಳಿಂದ ಆಯ್ದವುಗಳಾಗಿವೆ...

ಲೇಖಕರಲ್ಲಿ ಹಲವರು ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದು, ಅವರ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಅನುಭವ ಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬರವಣಿಗೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸಲು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಸಂಶೋಧನಾತ್ಮಕ ನೆಲೆಗಟ್ಟನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುವಂತೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬರವಣಿಗೆ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ವಿವಿಧ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಯೋಜಿಸಲಾಯಿತು. ಜೊತೆಗೆ ಆ ಲೇಖಕರಿಗೆ ಅಗತ್ಯ ನೆರವನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಒದಗಿಸಲಾಯಿತು.

ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂಕಲನದಲ್ಲಿರುವ ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದು ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಮೂರು ಉಪ ವಿಷಯಗಳಡಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ಹನ್ನೆರಡು ಪ್ರಬಂಧಗಳು 'ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಚರಣೆ' ಕುರಿತಾಗಿಯೇ ಇರುವುದು ಸಹಜವಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಬಹುತೇಕ ಲೇಖಕರು ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವವರೇ ಆಗಿದ್ದಾರೆ. 'ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆ' ಕುರಿತಂತೆ ಮೂರು ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಹಾಗೂ 'ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ' ಕುರಿತಂತೆ ಆರು ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಮೂಡಿಬಂದಿವೆ. ಸಂಕಲನದಲ್ಲಿರುವ ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದು ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಈ ಮೂರು ಉಪವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಿದ್ದರೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಉಪವಿಷಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಆದರೂ ಯಾವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉಪವಿಷಯಕ್ಕೆ ಆ ಪ್ರಬಂಧ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ತವಾಗಬಹುದು ಎಂಬ ಮಾನದಂಡದಿಂದ ಅವನ್ನು ವರ್ಗೀಕರಿಸಲಾಗಿದೆ.

– ಶರದ್ ಸುರೆ ಮತ್ತು ಎಸ್. ವಿ. ಮಂಜುನಾಥ್
ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ

Shop Online
www.navakarnataka.com

Azim Premji University
ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ
website : ww.azimpremjiuniversity.edu.in

ISBN 93-89308-72-0
9 789389 308723

Code : 003591
₹ 250